

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora školy žákům, kteří zažili ztrátu blízké osoby
School support for pupils suffering from the loss of relatives

Bc. Kateřina Zemanová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Machovcová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy pedagogika – výchova ke zdraví

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Podpora školy žákům, kteří zažili smrt blízké osoby*, potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 1. 5. 2020

Poděkování

Zde bych chtěla vřele poděkovat vedoucí práce, Mgr. Kateřině Machovcové, Ph.D. Především za věcné rady a konzultace, jež mi s brzkou odezvou poskytovala. Velmi si cením přístupu, jež byl velmi odborný, vždy s kapkou lidského přístupu. Cením si i trpělivosti a zájmu o vedení mé práce. Dále bych chtěla poděkovat respondentům výzkumu především za jejich čas, který mi věnovali, a data, která mi poskytli.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá způsoby, jakými pedagogové a školní psycholog mohou přistupovat k jednotlivým žákům, kteří zažili úmrtí blízké osoby, zejména rodinného příslušníka. Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na dosavadní výzkumy v oblasti prožívání ztráty a truchlení u dětí školního věku, a zejména upozorňuje na rizika spojená s necitlivým přístupem pedagogů, resp. školy, vůči žákům s touto zkušeností. Práce se zaměřuje na formulování principů senzitivního přístupu vyučujících v hodinách, kde se učitelé zaměřují na práci se žákovou osobností a hodnotový rozvoj v oblasti přístupu jedince k okolnímu světu, konkrétně v hodinách výchovy ke zdraví a výchovy k občanství. Dále se v teoretické části práce zaměřuje na kognitivní vývoj žáků a obecně dětský pohled na smrt jako na součást života, na kterou je třeba se nějakým způsobem připravit a vědět o úskalích, jež s sebou tato životní etapa nese. Empirická část je realizovaná formou individuálních rozhovorů s pedagogy obohacená o rozhovor se školním psychologem. Součástí rozhovorů je rozbor konkrétních učebních a studijních materiálů, jejich výhod i rizik. Cílem práce je formulovat principy senzitivního přístupu pedagogů vůči žákům, kteří zažili ztrátu blízké osoby. Výsledky práce ukazují, že přístup učitelů je ovlivněn především nepříjemným subjektivním pojetím, což má vliv na koncept smrti ve výuce. Zařazení tématu smrti do výuky učitelé konzultují se školním psychologem, což je jednou ze zajištěných podpor ze strany školy. V dalších případech se učitelé snaží výuku o smrti potlačit na minimum nebo se jí zcela vyhnout. Mezi další podporu ze strany školy se řadí především spolupráce se školním psychologem ve vztahu k žákovi, zohlednění známky ve výuce či individuální přístup k žákovi.

KLÍČOVÁ SLOVA

Ztráta, úmrtí, pedagogové, rizika, senzitivita, prožívání, zkušenost, truchlení

ABSTRACT

This diploma thesis is dealing with the methods teachers and school psychologist may use to approach their pupils who have been affected by the death of their relative, particularly a family member. The theoretical part of the thesis is focusing on the existing research in the area of mourning of school-age children and pays special attention to the risks connected with insensitive approach of teachers in this matter. The thesis tries to introduce some principles of the teacher's sensitive approach during the lessons, while paying extra attention to the personal and moral development of the individual in the area of their perception of surroundings, specifically during Civic Education and Health Education. The next topic in the theoretical part is the cognitive development of pupils and their view on the death itself in general, as it is a part of life that we have to somehow prepare for and thus need to have some kind of knowledge about the difficulties that come with death. The empirical part consists mainly of individual interviews with teachers and one school psychologist. As for the part of the interviews, analysis of study materials was included in which both their advantages and possible risks were considered. The aim of this thesis is mainly to formulate principles of the sensitive educational approach to the pupils who have been affected by the loss of their close person. The outcomes of this study show that teachers can be influenced by their own incorrect perception of this topic which affects the way they present it in the class. The inclusion of the topic in classes should be consulted with a school psychologist and this should be arranged by the school itself. However, some teachers try to minimize the exposure of pupils to this topic quite significantly or even to avoid it at all. Cooperation between the school psychologist and pupils themselves counts among the other important aspects of support that school can provide, giving an access to individual approach and attention to those affected.

KEYWORDS

Loss, death, teachers, risks, sensitivity, experience, mourning

1 Obsah

1	Úvod	9
2	Teoretická část	11
2.1	Porozumění smrti	11
2.2	Etapy lidského života	13
2.2.1	Vývojová stádia lidského života dle Erika Eriksona	13
2.2.2	Citová vazba	15
2.3	Přínos znalosti kognitivního a morálního vývoje pro učitele	17
2.3.1	Období mladšího školního věku	18
2.3.2	Období staršího školního věku	20
2.3.3	Piagetova stádia kognitivního a morálního vývoje	21
2.3.3.1	Stádium heteronomie	21
2.3.4	Kategorizace s ohledem na ontogenezi vztahů v pojetí nemoci dětí	25
2.3.5	Souhrn a kritika kognitivního vývoje J.Piageta v pojetí dětského vnímání smrti	26
2.4	Dětské pojetí smrti	28
2.4.1	Hodnota rodiny pro děti	29
2.4.2	Možná východiska dětí postižených úmrtím blízké osoby ve školním prostředí	29
2.4.3	Výzkumy na téma dětské pojetí smrti	30
2.5	Komunikace s dětmi o smrti	33
2.5.1	Truchlení dětí	33
2.5.2	Doporučení pro rodiče dle Clarissy Williamsové	38
2.6	Téma smrti ve výuce	40
2.6.1	Kde se setkáváme s výukou o smrti	42

2.6.2	Výchova ke zdraví	42
2.6.3	Výchova k občanství	46
2.7	Téma smrti jako tabu pro učitele	47
2.7.1	Role školního psychologa ve vztahu k učitelům	48
2.7.2	Organizace Child Bereavement – jak sdělit smrt dítěti	49
2.8	Souhrn klíčových poznatků z teoretické části práce	51
3	Empirická část	53
3.1	Metodologie výzkumu	53
3.1.1	Kvalitativní výzkum	53
3.1.2	Vhodný materiál k analýze při empirické části	61
3.2	Výsledky výzkumu prostřednictvím analýzy a interpretace získaných dat	63
3.2.1	Z pohledu školního psychologa	64
3.2.2	Z pohledu pedagogů s oporou školního psychologa	69
3.2.3	Kde se téma smrti ve výuce vyskytuje	75
3.2.4	Možné projevy žáků se zkušeností ztráty blízké osoby dle učitelů a psychologů	79
3.2.5	Společná charakteristika žáků se zkušeností s úmrtím	81
3.2.6	Analýza podkladů ze strany učitelů	82
4	Diskuze	85
5	Závěr	91
6	Seznam použitých informačních zdrojů	94
7	Seznam příloh	101
7.1	Vypracované bodové otázky k empirické části diplomové práce	101
7.2	Josef Věroným Pleva: Malý Bobeš	102
7.3	Astrid Lindgrenová: Bratři Lví srdce	103

7.4	Katherine Peterson: Most do země Terabithia.....	104
7.5	Iva Procházková: Myši patří do nebe	106

1 Úvod

Smrt je tématem, které je ve společnosti často opomíjeno, i když se týká každého z nás. Subjektivně je vnímáno jako nepříjemné, proto se mu často vyhýbají také učitelé na základních školách. Z tohoto důvodu se žákům často dostává nedostatečné interpretace smrti jakožto tématu ve výuce. Vzhledem k mé osobní zkušenosti se smrtí matky během studia na základní škole jsem si jako téma diplomové práce zvolila podporu školy žákům, kteří se se smrtí setkali při studiu na základní škole. V práci nahlížím na možná úskalí subjektivního pojetí učitelů a specifikaci podpory prostřednictvím učitelů a školního psychologa, kteří jsou v častém kontaktu s žáky s danou zkušeností. Cílem práce je nastínit, jaké podpory ze strany školy se žákům dostává.

Teoretická část práce se zaměřuje na porozumění smrti a pojítek, jež učitelé či psychologovi slouží k důkladnějšímu porozumění žáka, který si prošel ztrátou blízké osoby. Těmi mohou být vývojová stádia dle Erika Eriksona a to, co je pro ně charakteristické. S ohledem na vývojová stádia se v těch prvotních může objevovat problematika vzhledem k citové vazbě, která následné prožívání ztráty negativně ovlivňuje. V souvislosti s vývojovými stádii se pro práci nabízí i další významný vývojový psycholog jako přínos znalostí pro učitele, a to Jean Piaget se svými kognitivními a morálními vývojovými stádii. Vývojová stádia nám odkrývají hrubé věkové normy dle kognitivního vývoje žáků, podle kterých může učitel postupovat jednotlivě s ohledem na věk. Blízkou vazbou ke kognitivnímu vývoji má i kategorizace s ohledem na ontogenezi vztahů v pojetí nemoci dětí, která úzce souvisí se smrtí. Mezi hlavní téma práce patří samotné dětské pojetí smrti, a sice jak žáci nad smrtí uvažují, ale také vše, co může jejich pojetí a vhléd na smrt ovlivňovat. S ohledem na dětské pojetí smrti se nabízí vhodná komunikace s dětmi o smrti, které jsou obohaceny o doporučení pro rodiče dle Clarisy Williamsové. Znalost následných doporučení je vhodná i pro učitele v kontaktu s žáky s danou zkušeností. Smrt jakožto téma ve výuce je dalším z klíčových témat, kterému je věnována podstatná část teoretické části práce. S ohledem na toto téma je kladen důraz na učitele předmětu výchova ke zdraví a výchova k občanství z důvodu nejčastějšího začlenění tématu smrti ve výuce. V práci naznačuji, kde se dle osnov těchto předmětů může vyskytovat téma konceptu smrti.

Empirickou část práce jsem realizovala kvalitativním výzkumem prostřednictvím polostrukturovaných individuálních rozhovorů s pedagogy druhého stupně na základních školách s cílem zjistit, jaké podpory ze strany školy se žákům se zkušeností se smrtí blízké osoby dostává. V empirické části věnuji prostor konceptu smrti ve výuce prostřednictvím učitelů, a tomu, jak na téma smrti nahlíží. Školní psycholožka slouží jako podpora nejenom žákům, ale také učitelům, kteří s ní konzultují, jak s žáky se zkušeností komunikovat. V druhém případě učitelé eliminují výuku o smrti na minimum z důvodu subjektivní nepříjemnosti tématu.

2 Teoretická část

2.1 Porozumění smrti

Smrt jakožto téma ve společnosti je většinou opomíjené, a tím pádem dětem často nedostatečně interpretované. Smrt, ať už zasáhne dítě či dospělého, zanechá jisté stopy, které se liší v závislosti na osobnosti člověka. Dopady na člověka nelze sjednotit, právě kvůli jedinečnosti osobnosti, neboť: „Osobnost je tvořena individuální jednotou biologických, psychologických a sociálních aspektů, je utvářena ve vztazích mezi lidmi a v nich se také projevuje. Pojmem osobnost se pokoušíme vyjádřit stabilitu a rozdílnost lidského chování.“¹

Definice smrti jako takové se mohou lišit s ohledem na to, kdo smrt definuje. Jestliže se rozhodneme definovat smrt z biologického hlediska, definice by vypadala například takto: „...stav, kdy u živého organismu došlo k nezvratným změnám v mozku a v jejich důsledku k zániku centra dýchání, krevního oběhu a postupnému rozkladu a odumírání těla.“² V tomto případě hovoříme o smrti jako o konci života bez ohledu na možnost jakékoliv jiné možnosti na život další. S ohledem na náboženství, ať už hovoříme o křesťanství, islámu či buddhismu, se ale na smrt bude nahlížet jiným způsobem, opět zcela individuálním. Víra dává životu možnosti dalšímu žití, náboženství věří v duši jedince a chápe tělo pouze jako přenosnou schránku. Víra dává možnost také k převtělení se do schránky další a navrácení se zpět na Zemi. I smrt je tedy celou řadou populace chápána individuálně. Samotný význam smrti, na který je nahlíženo v závislosti na osobnost člověka, se objevuje před počátkem emočních reakcí. Dle Cicirelliho, „...slouží jako "stimuly" pro emocionální reakce".³ Z toho vyplývá, že individuální nebo subjektivní význam smrti lze pojmut jako shrnutí emočních a kognitivních hledisek.

Pohled dítěte je ovlivněn prostředím, ve kterém žije a názory, které slýchá. Dítě si osvojuje nejen návyky, ale i názory a postoje svých rodičů. Proto je důležité, jakým

¹ ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008, s. 11. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2165-1.

² ŠIKLOVÁ, Jiřina. *Vyhoštěná smrt*. Praha: Kalich, 2013. 11 s. ISBN 978-80-7017-197-4.

³ CICIRELLI, VICTOR G. PERSONAL MEANINGS OF DEATH IN OLDER ADULTS AND YOUNG ADULTS IN RELATION TO THEIR FEARS OF DEATH. *Death Studies* [online]. 2001, 25(8), s. 663-683, [cit. 2020-04-10]. DOI: 10.1080/713769896. ISSN 0748-1187. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713769896>

způsobem přistoupí rodič k výkladu o smrti. Smrt je stejně jako narození přirozenou součástí života každého z nás a kvůli tomu by se rodič neměl stranit výkladu o smrti. Na smrt můžeme nahlížet vícero pohledy. Z psychologického hlediska a konkrétně dle psychologa Pavla Říčana je smrt “přeměna, kterou živý tvor ztrácí život, stává se mrtvým tělem; všechny životní projevy se nenávratně ztrácejí.”⁴ Říčan poukazuje ve své publikaci *Cesta životem* na kladné stránky setkání se se smrtí. Setkání se se smrtí interpretuje jako “přípravu na vlastní smrt”.⁵ Prostřednictvím zkušenosti se smrtí v rodině je tedy možné dítěti vysvětlit smrt jako takovou a připravit ho na to, že i samo dítě je smrtelné. Důležité je přistupovat k takovému výkladu s empatií a znalostí osobnosti dítěte. Dle doporučení od Clarissy Williamsové by měl dítěti smrt interpretovat jen ten, kdo konkrétní dítě zná. Všechna doporučení od Clarissy Williamsové zmiňují v kapitole 2.5.2.⁶ Výklad smrti by měl dítěti sdělovat někdo, kdo zná pravděpodobnou reakci dítěte nebo si ji alespoň umí představit. Dětské pojetí smrti se liší s ohledem na jeho věk. Říčan vidí přínos výkladu o smrti u dětí nad 10 let věku. Děti chápou smrt jakožto “konec veškerého utrpení.”⁷ Říčan zastává názor, že každé dítě má právo na to se vyplakat. Pláč je přirozenou reakcí na smutnou událost a souvisí s ním také fáze truchlení, které je věnována samostatná kapitola.

Pro samotnou interpretaci smrti hraje velkou roli i prostředí, ve kterém vyrůstáme, a také to, co si osvojíme v průběhu socializace. Také rodič má tendenci se opřít o to, kde vyrůstal, stejně tak i dítě se odkazuje k tomu, co je mu z rodiny známo. Prostor a kognitivní i morální schopnosti mají vzájemný vliv na denní interakce. Prostor na nás působí a ovlivňuje nás, jelikož ustálené návyky a postoje k životu si tvoříme právě z něj. Vývoj člověka může být narušen či poškozen právě důsledkem působení nevhodného prostředí.⁸ Naopak dítě, kterému je od raného věku vštěpována láska k životu a pochopení smrti jakožto nevyhnutelné zkušenosti, se s budoucí smrtí pravděpodobně vypořádá lépe než dítě, které se o smrti dozvídá pro dítě nevhodným způsobem. Takovým nevhodným

⁴ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Pyramida, 1990. s. 133, ISBN 11-059-90.

⁵ Ibid., s. 133

⁶ WILLIS, Clarissa A. The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal* [online]. 29. Human Sciences Press, 2002, s. 221-226 [cit. 2020-02-21]. ISBN 1082-3301/02/0600-0221/0. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1015125422643>

⁷ Ibid., s. 409

⁸ PRUŽINSKÁ, Lubomíra. *Emocionální svět dětí předškolského věku*. Rokus, 2006. ISBN 8089055656.

způsobem může být nepropojení si kognitivního vývoje jedinečnosti dítěte, a tedy vysvětlení smrti neadekvátním způsobem s ohledem na jeho věk. Kognitivnímu vývoji u dětí se věnuji v následné části práce.

2.2 Etapy lidského života

Na etapy lidského života nahlížíme z vícero pohledu. Z pohledu biologického je samotný počátek života označován již od oplození.⁹ Z psychologického hlediska se etapy lidského života člení dle procesů vývoje. Například duševní vývoj je záležitostí natolik individuální, že se jeho časové vymezení stává příliš obtížné. Psycholog Václav Příhoda dělí vývojovou psychiku periodizací, jež je na hranici vymezení z pohledu biologického, psychologického, sociologického a pedagogického.¹⁰

Pedagogické hledisko klade důraz na vývoj kognitivní a kryje se tudíž ve velké části s hlediskem psychologickým. Posledním hlediskem je hledisko sociologické, které srovnává jedince s ostatními sobě rovnými. Sociálním vymezením se zabývá Josef Alan, jenž se vyjadřuje ve své publikaci takto: „Životní cyklus se tedy pohybuje v hranicích rolového chování, které - i když tvoří pouze jednu dimenzi sociálních aktivit jedince - zůstává díky své funkční vazbě na okolí pro život rozhodující.“¹¹ Etapy dle Alana dělíme následovně: „dětství, mládí, dospělost, stáří, závěr životní dráhy.“¹²

V následujících kapitolách se blíže seznámíme s kognitivním vývojem a Jeanem Piagetem, v následující podkapitole budou ovšem nejprve osvětlena vývojová stádia dle obdobně významného vývojového psychologa Erika Eriksona.

2.2.1 Vývojová stádia lidského života dle Erika Eriksona

Erikson se proslavil zejména svým rozdělením vývojových stádií lidského života. Přistupujeme-li k problematice ztráty v blízké rodině a následnými dopady, měli bychom mít nadhled, a tudíž se zaměřit i na stádia dle Eriksona. Lidský život rozčlenil do 8 etap. Lidské etapy dle Ericksona nám naznačují, v jakých věkových obdobích se děti a později

⁹ Langmajer, J., Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*, Praha: Grada ISBN 80-247-1284-9

¹⁰ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Díl 2., Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Učebnice vys. škol. ISBN 14-204-83 (Váz.)

¹¹ ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989, s. 62, Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-044-6.

¹² Ibid., s. 62

i dospělí zhruba nacházejí. V každém období je kladen důraz na jiné potřeby a rozvoj jedince se ubírá různým směrem.¹³ Každý jedinec je vyznačen pro svou jedinečnost a s etapami v životě se vypořádává jinak. V závislosti na míře vypořádání se s určitou krizí a překážkou, která je nastolena pro každé stádium, formuje identita jedince. Následující stadia si lze představit také jako pyramidu. Prvním stádiem je totiž prvotní vztah, který čeká každého šťastného jedince, a tím je vztah s matkou. Dítě, které nepřilne k matce a nevytvoří si stěžejní pouto na celý život, se poté může potýkat s řadou problémů. Problémy se týkají především sociální stránky života, se kterou může souviset i těžší překonávání úmrtí blízkých. Problematické nevytvoření si přirozeného pouta dítěte a matky bude věnována následující podkapitola.

Vývojových etap dle Eriksona je celkem 8 a jedná se o následující:

1. Kojenecké období: jedná se o období do jednoho roku věku dítěte, ve kterém je zcela zásadní mateřský vztah. Dochází při něm k vyváření důvěry. Identita vzniká právě na základě důvěry, kterou dítě k matce chová. Získanou předností z tohoto období je naděje.
2. Batolecí období: jedná se o období od 1 do 3 let dítěte a je v něm zásadní rozvoj samostatnosti. Dítě je v tomto věku pod dohledem svých rodičů, kteří ale dítěti měli dopřávat stále více volnosti. Dítě by mělo cítit svou sílu a volnost, které by se mu mělo od rodičů dostávat. Absence samostatnosti a sebeovládání může vést u dítěte k pochybám. Rozvíjenou předností v období je vůle dítěte.
3. Předškolní období: jedná se o období od 3 do 6 let věku dítěte, ve kterém je zásadní vztah v rodině, ze které si dítě začíná utvářet návyky a postoje. V předškolním období dochází k postupnému rozvoji sebevědomí, a je proto nutné dbát na vhodnou výchovu. Dítě začíná čím dál tím víc pracovat jako samostatná jednotka, začíná pracovat s pocitem provinění.
4. Mladší školní období: jedná se o období od 6 do 12 let věku dítěte a dítě v něm začíná být více samostatné a schopné věnovat se školním aktivitám zcela samo. Dítě si je vědomo vlastních dovedností i svých nedostatků. Dítě se dokáže pohybovat ve společnosti, chápe autority a společenské role.

¹³ ERIKSON, E. H. Životní cyklus rozšířený a dokončený. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1999, s. 128, ISBN 80-7106-291-x.

5. Období pubescence a adolescence: jedná se o období od 12 do 20 let věku a jedinec se v něm začíná více klonit k vrstevníkům. Jedinci si v tomto období vytvářejí vlastní identitu. Roli v tomto období hraje i pohlavní růst, jedinci začínají nejčastěji tíhnout k opačnému pohlaví. Dle Eriksona je v tomto období klíčová věrnost.
6. Období mladé dospělosti: období od 20 do 30 let věku spojené s konkrétním citem, a to láskou. V tomto období jsou jedinci dostatečně vyzrálí na nalezení protějšku. S věkem je spjat intimní vztah, kompromisy, formování vlastní identity i ztráta vlastního ega.
7. Období dospělosti: jedná se o období od 30 do 65 let věku a klíčovou potřebou se stává péče. Dospělí se potřebuje o někoho starat, zároveň ale potřebuje cítit i svou potřebu pro druhé. Dospělost je vedena potřebou založení si rodiny, kariérního růstu, hmotným majetkem. Nenaplnění tužeb může vést ke stagnaci či regresi.
8. Období pozdní dospělosti či stáří: období ve věku od 65 let se jinak říká období moudrosti. V období pozdní dospělosti si dospělí rekapitulují svůj život. Při nedostatku integrity osobnosti dochází ke strachu v konečnou fázi lidského života, smrt.¹⁴

V diplomové práci se zabývám hranicí mezi čtvrtým a pátým stádiem vývoje podle Eriksona. Děti, později mladiství a adolescenti, jsou v těchto fázích vyhrazeni pro svou samostatnost. Jedinci chápou autority, vědí, že je budou provázet celým životem a postupem času začínají tíhnout k prvním láskám svých životů. Empirická část práce je zaměřena na děti, které jsou více samostatné a tíhnou ke svým vrstevníkům. To se ovšem nevylučuje s tím, že rodiče jsou pro ně stále oporou a hovoříme-li konkrétně o dětech spadajících do mladšího školního věku, viz výše, opora v rodičích je pro ně stále klíčová.¹⁵

2.2.2 Citová vazba

Chceme-li porozumět žákům, kteří zažili smrt v blízkém okolí, nedílnou souvislostí může být i citová vazba matky a dítěte, která může následné prožívání úmrtí prohloubit. Český významný psycholog Václav Břicháček tvrdí, že citová vazba neboli připoutání se je vztah dlouhodobý. Konkrétně vztah, který je založen na emocích a tělesnu mezi dvěma

¹⁴ ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. 1 vyd. Praha : Argo, 2002, s. 378, ISBN 80-7203-380-8.

¹⁵ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 95, ISBN 978-80-244-2433-0.

osobami. Nejčastěji se setkáváme k přilnutí dítěte k matce.¹⁶ Tento vztah je charakteristický také svou stálostí a je závislý na interakci matky a dítěte. Pro dítě, které přilne k matce, je typickým znakem jeho potřeba vztah si udržet. Dítě tíhne po kontaktu a potřeba matky je maximální. Samotné přilnutí dítěte má i své fáze, které jsou blíže definovány níže. Jedná se konkrétně o fázi před samotným vytvořením si citové vazby, počátkem vzniku citové vazby, vymezené přilnutí a konečný vztah zaměřený na matku. Mezi nejčastější vzájemné působení mezi matkou a dítětem patří samotný oční kontakt, který pro matku slouží nejen k navázání vztahu, ale pro samotnou bezpečnost při starání se o svého potomka. Velmi důležitý je dotyk, kojení či jiná forma krmení dítěte, hlas matky či pečující osoby. I děti v rané fázi jsou individuální a jejich potřeby se liší. Konkrétní potřeby jsou závislé od stupně kognitivních dovedností. Vyšší míra potřeby zpravidla narůstá mezi šestým až devátým měsícem věku dítěte, jež se vyznačuje strachem z cizí osoby.

1. Fáze před samotným vznikem citové vazby. První fází prochází dítě v prvních týdnech narození. Bowlby označuje toto období jako „undiscriminating responsiveness“, což v překladu znamená nediskriminační odpovědnost ve smyslu reagování dítěte. V tomto období hrají klíčovou roli především reflexy. Úkolem matky, kromě uspokojení fyziologických potřeb dítěte, je také poskytování lásky a doteků, které dítě potřebuje a jež se podílejí na úspěšnosti následujících fází.
2. Po tomto období následují počátky před vznikem citové vazby. Druhou fází není možno časově zcela vymezit. Začátek závisí na schopnosti dítěte odlišit matčinu tvář od ostatních. Konec této fáze se pohybuje okolo sedmého měsíce dítěte. Je diskutabilní, zdali se dítě ve věku okolo čtyřech měsíců dokáže zafixovat na matčinu tvář. V rozporu jsou například Colinová a Klaus s Kennellem. Jak uvádí Kulísek, Klaus s Kennellem zkoumali, jaký vliv má na dítě nepřirozené odloučení v kontrastu dětí, o něž pečuje jejich matka. Klaus a Kennellem dospěli k závěru, že u dětí, o které pečovala matka a u kterých došlo k přilnutí zcela přirozenému a navíc k vytvoření si správného vztahu, dochází v budoucnu k negativním problémům v menší míře.¹⁷

¹⁶ DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

¹⁷ KULÍSEK, Petr. PROBLÉMY TEORIE RANÉHO CITOVÉHO PŘILNUTÍ (ATTACHMENT). *Přehledové studie*. Brno: Československá psychologie 2000, 2000, XLIV.(5.), 20. ISSN 0009-062X.

3. Další fází je vymezení přilnutí a anaklitická deprese. Následujícím stádiem je stádium vyznačující se vymezenou citovou vazbou k matce. Dítě velmi silně odmítá odloučení od matky. Dítě matku v tomto období chápe jako celý svůj svět, nedokáže si představit odloučení. Ty patrně nejzásadnější negativní důsledky vznikají právě v tomto období. Spitz hovoří o anaklitické depresi, která může skončit až samotnou smrtí dítěte. Anaklitická deprese je „deprese založená na ztrátě pouta k osobě, která doposud uspokojovala sebezáchovné potřeby dítěte.“¹⁸ Spolu s obavami o odloučení se od matky hovoříme i o strachu z neznámé osoby.
4. Následuje fáze, která je konečným vztahem dítěte a matky. Poslední stádium bývá přisuzováno věku okolo čtyřech let dítěte. V tomto věku by už mělo mít dítě utvořeno svou základní identitu. Dojde-li ke správnému vývoji v předchozích fázích, je tato fáze charakteristická postupným odpoutáním se od matky v takové přirozené míře s kontrastem vůči předchozím fázím. Dítě začíná být zvědavé a bojuje o vlastní autonomii. Zároveň se dokáže pohybovat v blízkosti ostatních lidí a separace pro něj nepůsobí tak značný stres jako tomu bylo v letech předchozích.¹⁹ Zjednodušeně se dá říci, že pokud se primární pečující osoba vůči dětským potřebám staví citlivým a vnímavým způsobem, dítě si postupně utváří vnitřní model sebe sama jako hodného takové péče, a touto cestou vzniká jistá citová vazba. Druhou možností vzniká nejistá citová vazba.²⁰

2.3 Přínos znalosti kognitivního a morálního vývoje pro učitele

Vzhledem k zvolenému tématu se v práci dotýkám tématu dětí a jejich individualit. Domnívám se, že pro učitele, jenž se setká s žákem se zkušeností se smrtí, je dobré se orientovat v kognitivním vývoji žáka, což s sebou nese i řadu úskalí právě ve vztahu věku žáka. I přesto, že každá lidská bytost je známa svým individuálním přístupem právě díky odlišnosti každé osobnosti, pojí nás jeden celoživotní proces, kterým je právě ten

¹⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 63, *Psyché* (Grada). ISBN 9788024712840.

¹⁹ KULÍSEK, Petr. PROBLÉMY TEORIE RANÉHO CITOVÉHO PŘILNUTÍ (ATTACHMENT). *Přehledové studie*. Brno: Československá psychologie 2000, s. 410, 2000, XLIV.(5.), 20

²⁰ AINSWORTH, Mary Dinsmore Salter. Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 1979, roč. 34, č. 10, s. 932–937. ISSN 0003-066X.

kognitivní.²¹ Kognitivní vývoj je v dětském období vývojem nejvýraznějším a prochází jím každé dítě již od prenatálního vývoje. Jedná se o proces zcela přirozených interakcí mezi dítětem a podněty, které mu okolní svět nastolí. Podněty, které se dítěti naskytnou během prvních let života, jsou pro jeho kognitivní vývoj zásadní. V raném věku dochází k rozvoji mentálních schopností a intelektu. Na úrovni kognitivní se staví zpracování vstupních informací, zachovávání informací, jejich vytrídění a následuje jejich využití v praxi.²² V empirické části práce představím výzkum postaven na rozhovorech s učiteli základních škol druhého stupně, ovšem vzhledem k věkové specifičnosti se teoretická část práce ubírá dále.

2.3.1 Období mladšího školního věku

Ke zvolenému názvu kapitoly je důležité charakterizovat skupinu dětí, kterou se v diplomové práci blíže zabývám a ke které se odkazuje přínos znalosti kognitivního vývoje.

Období mladšího školního věku začíná v šestém až sedmém roku věku dítěte a končí ve dvanácti letech. Typickým znakem, podle kterého můžeme uvést konec období mladšího školního věku, jsou prvotní známky pohlavního dospívání.²³ Typickým znakem tohoto období je povinnost školní docházky. Dítě se začíná pohybovat v novém prostředí a je zapojeno do nové sociální role. Jako školák se začíná stále více osamostatňovat a více času tráví se svými vrstevníky a učiteli. Na dítě začínají být kladeny nároky a začíná mít první školní povinnosti. Důležitou roli plní i posuzovatel zralosti dítěte, díky kterému dítě začne navštěvovat základní školu ve stanoveném věku. Každé období, v němž se dítě nachází, je něčím specifické, u období mladšího školního věku se jedná o rozvoj myšlení a učení. Důvodem je právě nástup dětí do školy. Dítě je zapojeno do kolektivu vrstevníků a je zprvu vedeno pouze jedním třídním učitelem. Vztahy mezi dětmi se začínají měnit v přátelství a děti si stále rozšiřují obzory. „Přátelství je vztah velmi významný pro socializaci dítěte i jeho kognitivní vývoj, jehož charakter se v průběhu ontogeneze mění. V předškolním a raném školním věku jsou typickými znaky dětských přátelství důraz na společnou činnost,

²¹ *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014, 18.(3.), s. 7, ISSN 1211-4669.

²² ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002, s. 33, ISBN 80-7178-614-4.

²³ KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Brno : Vysoké učení technické v Brně, 2001, s. 179, ISBN 80-214-1844-3.

vyhledávání uspokojení vlastních potřeb a posílení vlastního statusu, krátkodobé vztahy. Přátelství starších dětí a dospívajících charakterizuje sdílení hlubších citů, péče o druhého a jeho potřeby, relativně trvalé vztahy, které snesou i krize a rozpory.“²⁴ Děti se v tomto období mohou s problémy svěřit nejenom rodičům, ale často se začínají svěřovat právě přátelům. Ve věku školní docházky se žák může svěřit také učiteli, což je blíže rozebráno v empirické části práce. Učitel je osobou, která je kompetentní ke vzdělávání a výchově žáků. Na kompetence učitele nahlíží Coolahan následovně. „Jde o vhodnost obecnou, která je stavěna na podkladech zkušeností, vědomostí, hodnot a dovedností, které jsou osvojené za dobu svého vlastního vzdělání.“²⁵ Budeme-li se chtít dozvědět více o kompetencích učitele, je na snaze nahlédnout do Pedagogického slovníku. Spolu s kompetencemi pedagogickými, hodnotícími apod., je zde zahrnuta také kompetence sociální či prosociální. Samozřejmě je také kompetence osobnostní, která s sebou nese nejen odolnost učitelů, můžeme sem řadit i jejich jedinečnost učitelů.²⁶

Děti se v tomto období nacházejí ve druhém stádiu konkrétních logických operací. Měly by být schopny rozpoznat vlastní identitu. Vzhledem k tvorbě postojů a utváření vlastní identity, hraje velkou roli i rozvoj dětské zralosti. Děti v tomto věku vše intenzivně prožívají, a proto také smrt se všemi jejími dopady prožívají zcela naplno. Začínají se realizovat i mimo základní školu, na což mají rodiče velký vliv. Volný čas bývá většinou veden zájmy rodičů, kteří své děti na zájmové kroužky přihlašují. Dle Ericksona je období mladšího školního věku označeno jako období snaživosti. Dítě začíná v tomto období chtít samo dosahovat svých cílů bez pomoci rodičů. Rozvoj myšlení je podpořen především působením ve škole.²⁷ I přesto, že je dítě v tomto období stavěno do stále většího množství nových sociálních rolí, opora a jistota, kterou má v rodině, je stále klíčová a dítě se o ni opírá.

²⁴ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, s. 185, ISBN 80-7178-772-8.

²⁵ *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Bruxelles: Eurydice, c2002. Survey., s. 3, ISBN 2-87116-346-4.

²⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

²⁷ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 95, ISBN 978-80-244-2433-0.

2.3.2 Období staršího školního věku

Období staršího školního věku se nazývá jinak jako období pubescence. Důležitým mezníkem rozumíme období puberty. Dolním mezníkem puberty rozumíme hranici deseti let věku dítěte. Horní hranice se pohybuje okolo patnácti let věku. Dítě v tomto věku začíná dospívat, začínají se měnit sekundární pohlavní znaky. S biologickými změnami jsou spjaty i změny psychické. Dospívající si začínají s věkem více zakládat na svém zevnějšku, častým středem pozornosti v tomto věku bývá nadměrná péče o zevnějšek, která je typická pro dívky. Mezi nejsledovanější zřetel bývá vzhled a váha.²⁸

Emoční vývoj je ovlivněn především hormonálními změnami, typickým znakem je nevyrovnanost se sebou samým, která nese původ v pubertě. Prožívání je v tomto období velmi intenzivní, proto dopady smrti v rodině mohou mít na psychiku dospívajících stejné následky jako u dětí mladších. Přesto, že se dospívající v tomto věku začínají čím dál více spoléhat na sebe, je zde důležitý vzor v rodiče, který dospívajícího stále vede. Dalším typickým znakem bývá změna pohledu na autoritu. Dospívající tráví stále více času se svými vrstevníky či protějšky. Kognitivní vývoj u dospívajících je ovlivněn hormonálními změnami. Významným rysem je rozvoj fantazie. Mladiství si začínají více představovat, může se projevovat denním sněním. Časový prostor věnovaný dennímu snění je individuální, není ale výjimkou, že se mladistvý sněním zabývá nadměrně. Ve své představě jsou jejich kvality mnohdy nepochopené a mladistvý má na sebe ucelený jiný pohled než například rodiče či kantoři.²⁹

Citový projev je často vyjádřen přemírou emocí, který je často nekontrolovatelný. Charakteristická může být výbušnost, stavy plačtivosti, nadměra hněvu. Vztah s rodiči bývá často vytlačován a omezován na minimum. Mladiství chtějí být akceptováni a pochopeni. Často se domnívají, že jim jejich rodiče nerozumí. Časté vzájemné nedorozumění si s rodiči pro mladistvé ale neznamená, že by ztratili potřebu rodiče. Pro mladistvé jsou rovněž typické

²⁸ KURIC, J. Ontogenetická psychologie. 1. vyd. Brno : Vysoké učení technické v Brně, 2001, s. 179, ISBN 80-214-1844-3.

²⁹ ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŠKOVÁ, J. a kol. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 103-104, ISBN 80-244-0629-2.

prvotní milostné vztahy a na rodiče jim nezbyvá tolik času. Mladiství mají mnohdy zmatek v mnoha ostatních záležitostech, a i proto potřebují cítit pocit jistoty.³⁰

Vzhledem k nahlížení dospívajících na smrt je důležité pojmut jejich nevyrovnanost způsobenou samotným dospíváním a rostoucí obavy ze ztráty vlastní totožnosti, ke které dochází po smrti. Dospívající se potýkají i s obavou ze zapomnění po jejich smrti. Bojí se, že jakmile zemřou, jejich blízcí a přátelé na ně jednoznačně zapomenout.³¹ Velkou roli u pojetí smrti dospívajících hraje citová vazba. Jedinci, kteří si v dětství osvojili jistý typ vazby, dokáží efektivněji s myšlenkou smrti pracovat. Může zato jednak síla vazby, která je stavěna na pocitu jistoty a možnosti se svěřit osobám blízkým ve chvílích nesnáze. Roli hraje i možnost předávání citové vazby svým vlastním dětem v budoucnu.³²

2.3.3 Piagetova stádia kognitivního a morálního vývoje

Chceme-li porozumět kognitivnímu vývoji, měli bychom se seznámit s další zásadní osobností spojenou s kognitivním vývojem, kterou je vývojový psycholog Jean Piaget. Piaget spojuje morálku souběžně s kognitivním vývojem.³³ Podle Piageta se morální rozhodování každého z nás odvíjí od stupně vývoje kognitivity. Morální vývoj rozdělil na dvě stádia, na stádia heteronomie a autonomie. Následně se s nimi seznámíme.³⁴

2.3.3.1 Stádium heteronomie

Stádium heteronomie Piaget interpretuje jako „tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti nezávisle na okolnostech, v níž se jednotlivec nachází“.³⁵ Zjednodušeně, povinnostmi není nic jiného než příkaz autorit, kterým je pro dítě nejčastěji rodič. S povinnou školní docházkou se mezi další autority dítěte řadí učitelé, kteří provádějí

³⁰ Ibid., s. 105.

³¹ MIKULINCER, Mario; FLORIAN, Victor; TOLMACZ, Rami. Attachment Styles and Fear of Personal Death: A Case Study of Affect Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, roč. 58, č. 2, s. 273–280. ISSN 0022-3514.

³² SHAVER, Phillip R.; MIKULINCER, Mario. Adult Attachment and Cognitive and Affective Reactions to Positive and Negative Events. *Social and Personality Psychology Compass*, 2008, roč. 2, č. 5, s. 1844–1865. ISSN 1751-9004.

³³ ÇAKIRPALOĞLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, s. 243, ISBN 978-80-244-2295-4.

³⁴ VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 16, Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

³⁵ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997, s. 63, Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.

dítě minimálně během povinné školní docházky a tráví s dětmi s rostoucím věkem více času. Pro téma práce je relevantní zabývat se vztahem dítěte a učitele. I přesto se domnívám, že je důležité zmínit, že s ohledem na dětský egocentrismus by se mělo zohlednit chápání autorit a přihlížet k faktu, že dítě přijímá poznatky a postoje především svých rodičů. Pro dítě je pravdou to, co mu rodiče sdělí či čemu je dítě svědkem.³⁶ V poměrné míře je možné tvrzení potvrdit i vzhledem ke vztahu žák učitel, právě díky časové dotaci, která spolu s věkem roste.

2.3.3.2 Morální autonomie

Pro morální autonomii je dle Piageta klíčový vztah založený na respektu. Jedinec, který respektoval své rodiče, respektuje poté i své vlastní potomky.³⁷ Pro autonomní morálku je klíčový fakt, že teprve když dojde k naplnění našeho očekávání vzájemného respektu, dochází i k samotnému chování založeného na respektu.

2.3.3.3 Kognitivní stádia dle Piageta

Morální stádia souvisí s kognitivními stádii vývoje, které Piaget rozdělil na čtyři dle věku.

1. Prvotním stádiem je vývoj senzomotorický, který se týká dětí do dvou let věku. Dítě si v tomto období vše ohmatává, je pro něj důležitý hmat i dotyk především s matkou. Dítě v tomto stádiu vnímá a dokáže si tvořit kategorie dle toho co je mu příjemné a nepříjemné. Staví především na počítkách z vlastního těla na okolní předměty. Na konci období si dítě začíná uvědomovat stálost/nestálost předmětu. Uvedeno na následném příkladu flašky dítěte. Jestliže dítě dostane napít ze své flašky a tu flašku matka odnese, dítě si ke konci tohoto stádia uvědomuje stálost předmětu.
2. Předoperační stádium se týká dětí od 2 do 7 let, dítě si začíná hrát samo a krátké osamocení pro něj nepředstavuje problém. Pro dítě není problém vymyslet si z písku kuchyň a hrát si na činnost, která je mu známá od rodičů. V předoperačním stádiu je

³⁶ KLUSÁK, Miroslav. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, 2014, s. 33-34, ISBN 978-80-246-2325-2.

³⁷ HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997, s. 63, Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.

kladen důraz na egocentrismus dítěte. Podle dítěte všichni uvažují jako dítě, dítě nerozlišuje rozdílnost ve vnímání dospělých.

3. Následné stádium konkrétních operací dětí od 7 do 11 let se vyznačuje především možností konverzace, samostatnosti, která souvisí s povinnou školní docházkou. Dítě v tomto období není schopno abstrakce. Začíná ale uvažovat nad uvažováním ostatních lidí. Dítě ztrácí na svém egocentrismu. Je patrné, že si je dítě vědomé jiného uvažování rodičů. Matka i otec uvažují jinak, i přesto, že společně mají jednu sociální roli rodiče.
4. Posledním stádiem je stádium formálních operací, které se týká již mladistvých nad 11 let věku. Pro stádium formálních operací je typickým znakem rozvoj abstraktního myšlení, kterého do nynějšího věku nebyl mladiství schopen.³⁸ Spolu s abstraktním myšlením dochází k rozvoji metodického postupu, který stojí na půdě intelektuálního vývoje.

I přes svou kritiku byla Piagetova stádia hojně používána a bezpochyby se zasloužila pro konceptualizaci dětského pojetí smrti. Piaget se přiklání ke konstruktivismu, který chápe kognitivní vývoj mající společné vzorce konkrétně v kognitivním vývoji dítěte. Kognitivní vývoj dle Piageta je rozčleněn dle věku. V prvotním stádiu je kladen důraz na egocentrismus dítěte. Ve stádiu konkrétních operací se dítě začíná více zajímat o logiku. Od 12 let je dle Piageta dítě možno abstraktního myšlení.³⁹ S ohledem kognitivního vývoje na konceptualismus smrti, nastává dle autorů nejvýznamnější změna na hranici stádia konkrétních operací. Dítě je v tomto stádiu nejvíce ovlivněné ve věku od 7-8 let. S ohledem na věk je u dítěte nejvýznamnější způsoblost v možnosti pochopení klasifikace, času či uchopení počtu.⁴⁰ Na samotný vývoj pojetí smrti může mít vliv i schopnost reflexe. Dítě začíná uvažovat o svých chybách, dokáže reflektovat a hovořit samo se sebou.

Ve své práci se zaměřuji na děti druhého stupně základní školy, kde je vyučován předmět výchova ke zdraví a výchova k občanství, kde se učitel ve svém výkladu může nejčastěji zmínit o smrti. Konkrétně se tedy podle Piageta v práci zabývám dětmi,

³⁸ VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 16, Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

³⁹ BERGER, Kathleen Stassen. *The developing person through the life span*. 2nd ed. New York, N.Y.: Worth Publishers, c1988, s. 47, ISBN 0879013818.

⁴⁰ MARUŠČÁKOVÁ, PhDr. Iva Linda. *Vývoj konceptu smrti*. Praha, 2006, s. 30, Rigorózní práce. Univerzita Karlova.

kteře spadají do stádia konkrétních operací a formálních operací. Věk, který je stanovený se mění vzhledem k individualitě dítěte. Nelze tedy brát věkové hranice jako normy pro každé dítě, ale spíše jako orientační rozmezí. I přesto, že se mohou stádia prolínat, chronologie by měla být neměnná.

Vzhledem k výše zmíněným stádiím kognitivního vývoje se dále k pochopení konceptu smrti u dětí věnují Speece a Brent. Ke konceptu řadí kategorie následovně.

1. Nevratnost živého těla zpět na Zemi. Speece a Brent definují nevratnost jako pochopení zemřelého na nevratnou stálou.
2. Nefunkčnost je formulována jako nefunkčnost těla od doby, kdy osoba zemře.
3. Universalitu definují jako pochopení, že všechno na Zemi je smrtelné.
4. Příčinnost je vymezena jako cesta, která vede ke smrti. Děti si uvědomují, že zemřelí může zemřít na nemoc, autonehodu apod.
5. Pokračování mimo tělo, další život mimo tělo odkazuje na pohled inspirovaný kulturou, specifikováno na náboženský vhlad. Jedná se tedy o uchopení smrti ze spirituálního pohledu.

Vzhledem k věku dětí, kdy hovoříme o dětech ve věku okolo 5-6 let, je nejsnazší uchopit universalnost a nevratnost smrti, hovoříme tedy o stádiu předoperačním. V následném stádiu konkrétních operací, ve věku okolo deseti let, dochází k pochopení příčiny úmrtí. Pro děti se tato fáze pojímá nejhůře.⁴¹

Vrátíme-li se zpět k Piagetovi a dětem ve stádiu předoperačním, je pro děti je smrtný stav stavem se zavřenýma očima. Děti se mohou často domnívat, že osoba spí. Ve stádiu konkrétních operací si jsou děti vědomi smrtelnosti každého z nás. Je pro ně ale stále velkým oříškem pochopení koloběhu života a smrti. Ve stádiu formálních operací, kde se děti nacházejí od jedenáctého roku věku, je pro děti nahlížení na smrt a pochopení srovnatelné s uchopením dospělých. Pro učitele je důležité vědět vzhledem ke kognitivní fázi dětského vývoje, jak děti dokáží pojmut smrt a jak s ní dokáží v hodinách pracovat. Učitel by měl

⁴¹ SPEECE, Mark W. a SANDOR B. BRENT. Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development* [online]. 1984, 55(5), s. 1671-1686, [cit. 2020-04-11]. DOI: 10.2307/1129915. ISSN 00093920. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1129915?origin=crossref>

zohlednit hrubý rámec označeného věku, ve kterém se kognitivní vývoj pohybuje. Jak jsem zmínila výše, nelze brát hranice jako normy, ale jako orientační rozmezí.⁴²

2.3.4 Kategorizace s ohledem na ontogenezi vztahů v pojetí nemoci dětí

Se samotným pojetím smrti u dětí souvisí i pojetí nemoci, které může bohužel i ve smrt vyústit. Pro práci je tudíž důležité i dětské porozumění nemoci, které může skončit smrtí. Na základě Piagetových stádií uvádí i autorky Walshová a Bibaceová další kategorizaci s ohledem na ontogenezi vztahů v pojetí nemoci dětí. Vývojové kategorie jsou v synchronizaci s Piagetovými stádii kognitivního vývoje. Ve druhém stádiu předoperačním je příčinou nemoci vlastní zkušenost, dítě těží ze zkušenosti z nemoci. Zkušenost z nemoci je buď z vlastního onemocnění, nebo z nemoci blízké osoby, se kterou má blízký vztah a nemoc s osobou prožívá. Ve třetím stádiu konkrétních operací vidí dítě více situací, jejich egocentrismus ustupuje, naopak nastupuje logické myšlení a děti dokáží dávat věci do souvislostí. Děti nad 11 let prochází stádiem formálních operací, kde jsou schopni využívat abstraktní myšlení.

S ohledem na Piagetova stádia kognitivního vývoje popisují autorky Walshová a Bibaceová tři stádia s ohledem na schopnost pochopení nemoci, které úzce souvisí i s pochopením smrti.

1. stádiem je prelogické/předoperační/myšlení, objevující se u dětí ve věku od 2-6 let. Zde hovoříme za prvé o fenoménu, kterým si děti vysvětlují nemoc, protože jejímu příznaku nerozumí. Za druhé hovoříme o nákaze, zapříčinění nemoci je v lidech a je pro děti nevysvětlitelné.
2. stádiem je stádium konkrétních logických operací, objevující se u dětí ve věku od 7-10 let. Děti dokáží rozpoznat příčiny nemoci, chápou způsob onemocnění. Mají proto dvě následující vysvětlení. Prvním vysvětlením je znečištění. Znečištění představuje aktivitu, u které si jsou děti vědomi špatného účinku. Příčina nemoci je známá, avšak opomíjená.

⁴² SLAUGHTER, Virginia. Young children's understanding of death. *Australian Psychologist* [online]. 2005, 40(3), [cit. 2019-11-03], s. 180-181, DOI: 10.1080/00050060500243426. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/43452390_Young_children's_understanding_of_death

Nemocné dítě si je vědomo nemoci zakořeněné v něm samotném, chápe onemocnění organismu, avšak není si jisté, konkrétně jakých orgánů se onemocnění týká.

3. Poslednímu stádiu se přezdívá stádium formálních logických operací. Toho stádium se stejně jako u Piagetova třetího stádia týká dětí od 11 let věku. Příčiny nemoci vidí děti v těle samotném, hovoříme tedy o fyziologické příčině nemoci. Stejnou váhu u onemocnění děti začínají přikládat i psychickému onemocnění. Děti začínají chápat, že samotné myšlení a nahlížení člověka na problém, může ovlivnit funkci samotného těla. Ve srovnání s Piagetovými stádii vidíme značnou shodu.⁴³ S ohledem na porozumění nemoci, ne jako abstraktního pojmu, ale jako něčeho zcela konkrétního, je tedy zřejmé, že dětem v posledním stádiu dokážeme vysvětlit smrt objektivněji. Dětem, které se nacházejí v první a druhé fázi, je velmi obtížné vysvětlit nemoc, protože nemoc dle zmíněné kategorizace nedokáže adekvátně uchopit. Nejzazší důsledek nemoci – smrti, by tedy zřejmě vzhledem k fázím, vypadala obdobně.

2.3.5 Souhrn a kritika kognitivního vývoje J.Piageta v pojetí dětského vnímání smrti

Piaget je v psychologii velmi uznávanou osobností a na jeho vývojových etapách se v minulosti zakládaly mnohé výzkumy. Vzhledem k základním stádiím kognitivního vývoje, je stavěno i ve spojitosti se zkoumáním dětského pojetí smrti, které je pro mou práci klíčové. “Studie popisují, že dětské mylné chápání smrti je odvozeno z neschopnosti rozpoznat smrt jako biologický koncept. V 60. – 70. letech 20. století byly výzkumy orientovány na smrt z pohledu kognitivní Piagetovy teorie. Zaměřovaly se více na kognitivní procesy.”⁴⁴

I přesto a možná proto, že je Piaget často osobou zmiňovanou v oblasti psychologie, je zároveň osobou vystavenou kritice. Konkrétně například pro své rozdělení stádií kognitivního vývoje. Jedním z významných kritiků je Beryl Geber. Ve své publikaci zmiňuje řadu psychologů i logiků, kteří s Piagetovými stádii nesouhlasili, přičemž nejvíc kritizovaným bylo stádium formálních operací. Na kritiku by se mělo nahlížet i vzhledem k Piagetovým konceptům, které jsou v souladu s vývojem pojetí smrti a byly na stejné rovině

⁴³ ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. Dětské pojetí smrti. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 20-21 s. ISBN 978-80-210-8104-8.

⁴⁴ Ibid., s. 13-14

zkoumány.⁴⁵ K téže problematice se vyjadřují i autoři Speece a Brent, kteří se věnují dané problematice pomocí výzkumu dětské konceptualizace. Kritizují Piagetova stádia z důvodu nadměrné obecnosti, a z toho pramenící nízké individuality. “Z pokusu o použití obecné teorie kognitivního vývoje, jako je právě Piagetova, jako základu pro pochopení vývoje specifického abstraktního konceptu, jakým právě koncept smrti je.”⁴⁶

2.3.5.1 Výzkumy stavěné na pramenech Piageta

Piaget je bezpochyby osobností, na jejíž pokladech se v minulosti prováděla řada výzkumů dětského pojetí smrti.⁴⁷ Tyto výzkumy se uskutečnily v 60. a 70. letech minulého století. Výzkumy stavěly na kognitivním vývoji Jeana Piageta a před emoční stránkou upřednostňovaly kognitivní vývoj dětí. Výzkumy byly prováděny pomocí strukturovaných rozhovorů s dětmi. Výsledkem výzkumu měla být mapa dětského pojetí smrti. V rámci rozhovorů hrála roli velká škála proměnných. Na výsledcích výzkumu se podílela Barbara Kane⁴⁸ a Geraldem Koocherem. Oba měli společné spojení vývoje kognitivních dovedností s vývojem pojetí smrti.⁴⁹ V následujících bodech popisují prvky konceptu smrti, které se skrze studie prolínají a pomáhají nám k pochopení dětského vnímání smrti.

1. Porozumění konečnosti, které vystihovalo schopnost dítěte porozumět nevratnosti zemřelého zpět na svět. Častou domněnkou, může být například domněnka dítěte, že zemřelý pouze usne, což pramení i z časté interpretace rodičů směrem k dětem.
2. Univerzálnost pojmu smrt. Konkrétně zdali dítě rozumí, co pojem smrt obnáší a znamená.
3. Osobní vztahování smrti na sebe. Dítě si je vědomé, že smrt se týká i jeho samotného, přičemž si nadále uvědomuje, že i pro něj je to záležitost nevyhnutelná.

⁴⁵ GEBER, Beryl A. Piaget and knowing: studies in genetic epistemology. Boston: Routledge & K. Paul, 1977. ISBN 0710085001.

⁴⁶ MARUŠČÁKOVÁ, PhDr. Iva Linda. *Vývoj konceptu smrti*. Praha, 2006, s. 29, Rigorózní práce. Univerzita Karlova.

⁴⁷ ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. Dětské pojetí smrti. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 13-14, ISBN 978-80-210-8104-8.

⁴⁸ KANE, Barbara. Children's Concepts of Death. *The Journal of Genetic Psychology* [online]. 1979, 134(1), s. 141-153 [cit. 2020-04-11]. DOI: 10.1080/00221325.1979.10533406. ISSN 0022-1325. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221325.1979.10533406>

⁴⁹ KOOCHER, Gerald P. *Childhood, death, and cognitive development*. [online]. 9(3). Developmental Psychology, 1973, s. 369-375, [cit. 2019-12-12]. ISBN 1939-0599. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/h0034917>

4. Nutnost pochopení, že smrtelnost se týká každého z nás a je tedy pro každého nevyhnutelná.
5. Pochopení, že funkčnost lidského těla po smrti končí a je bez výjimky nenávratná.
6. Porozumění, že lidského tělo umírá kvůli ukončení funkčnosti bez výjimky.
7. Porozumění, že smrt je nepředvídatelná, načasování úmrtí nikdo neví a vědět nikdy nebude. Dítě si je vědomo, že lidé nejčastěji umírají ve vyšším věku, není to ale pravidlem smrti.

Výsledky výzkumů dle Barbary Kane a Geralda Koochera se lišily dle kognitivního vývoje dětí. V předoperační fázi se děti domnívaly, že smrt je jen dočasná a pro děti je nejčastější vyobrazení smrti pomocí zavřených očí a odchodu zemřelých kamsi nespecifikováno. V následující fázi konkrétních operací si jsou děti vědomi nevratnosti na svět. Děti jsou si vědomi možných vnějších faktorů, které mohou způsobit smrt, jako je například nemoc či autonehoda. Děti ale stále nerozumí tomu, jak nemoc způsobuje smrt. V posledním stádiu formálních operací si je dítě vědomo stálosti smrti a konečné fázi lidského života ukončením funkčnosti lidského těla.⁵⁰

2.4 Dětské pojetí smrti

V další části práce se zaměřuji na téma smrti a jeho pojetí v dětském věku, které je jedním z klíčových. Každé dítě má právo se dozvědět o smrti a vědět, že smrt je přirozený a konečný stav života na Zemi. Dle psychologů není vhodné před dětmi skrývat smrt jakožto něco smutného. Pro děti, stejně jako pro dospělé, je důležité se vyplakat a dát smutku průchod. Říčan se o tom zmiňuje i ve své publikaci *Cesta životem*.⁵¹

Avšak pro každé dítě může být správný čas odlišný. Daná individualita může být udávána okolnostmi, zážitky či náboženským vyznáním rodičů. Dle kognitivního vývoje dětí víme, jak se přibližně dítě vyvíjí a jakým způsobem v konkrétním období nahlíží na svět. V období, kdy dítě ztratí blízkou osobu, nechápe proč. Pro děti, které už rozumí lidskému tělu a mají ponětí o onemocnění, které může tělo zasáhnout, je výklad o ztrátě blízké osoby

⁵⁰ SLAUGHTER, Virginia. Young children's understanding of death. *Australian Psychologist* [online]. 2005, 40(3), s. 179-186, [cit. 2019-11-03]. DOI: 10.1080/00050060500243426. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/43452390_Young_children's_understanding_of_death

⁵¹ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Pyramida, 1990. ISBN 11-059-90.

snesitelnější i pro toho, kdo dítěti informaci vykládá. Samotné pojetí světa není totožné u všech dětí. Nevhodná komunikace s dětmi o tak vážném tématu jako je smrt, často pramení ze subjektivního pojetí rodičů a později i učitelů, čemuž se věnuji v empirické části své práce.

2.4.1 Hodnota rodiny pro děti

Vzhledem k tomu, že v práci nahlížíme na děti postižené úmrtím blízké osoby, v této části stručně charakterizují význam rodiny pro dítě.

Chceme-li porozumět alespoň z části dětskému vnímání smrti, měli bychom vědět, z jakého rodinného prostředí konkrétní dítě, kterému chceme porozumět, pochází. Samotný vývoj identity každého dítěte je závislý mimo jiné i na prostředí, kde dítě vyrůstá. O každém dítěti lze hovorově říci, že „je jako houba“. Dítě nasává to, co vidí kolem sebe. Každé dítě si osvojuje návyky a postoje svých rodičů, či jiné osoby pečující. Celý jeho prvotní svět se točí jen kolem primárního pečovatele. S tím je spjatá i výše popsaná citová vazba, která je důležitá pro budoucí život dítěte. Následně se v práci zabývám dětmi, které se po narození ocitly u své biologické rodiny, či došlo k jiné formě rodičovské péče, za předpokladu, že dítě citově nestrádá. Specifikováno konkrétněji, dítěti je poskytnuta plná péče. Nejčastějším prostředím, kde se dítě vyskytuje, je rodina. Rodina plní funkce biologické, ekonomické, sociální a psychické.⁵² Pro dítě tvoří rodina útočiště a na dlouhou dobu domov a pocit jistoty. Pro dítě je rodina důležitá, je to pro něj základ, ze kterého pochází a ke kterému se vrací. Jestliže ale dítě rodinu postrádá, zde v práci specifikuji na ztrátu rodiny prostřednictvím rodičů či jiných blízkých osob, osobní vývoj dítěte může být narušen.

2.4.2 Možná východiska dětí postižených úmrtím blízké osoby ve školním prostředí

Vzhledem k tématu podpory ze strany školy se práce dále zabývá možnými východisky pro takto postižené dítě ve škole. Dítě, které strádá, se může ve třídě projevovat různými způsoby. Může to být jak izolace dítěte, tak neodpovídající chování v rámci společenské normy. Další častou možností může být i nadměrná fixace. Jan Lašek

⁵² VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0

konkretizuje: “Pokud však tito lidé v životě druhého nejsou, vyrůstá jedinec sociálně nezařazený, citově plachý, kompenzující emoční deprivaci povrchním vnímáním věcí, životem ze dne na den a subjektivními hodnotami, které velmi často stojí proti společnosti.”⁵³ Z toho vyplývá, že děti, které ztratí své jistoty, se mohou ve třídách začít chovat i delikventně.

Pro práci je relevantní vztah dítěte a učitele. Od věku zpravidla v rozmezí od šesti až sedmi let se děti stávají školou povinnými. Děti začínají mít první povinnosti a mají nad sebou stanovený jiný dohled, než tomu bylo doposud. S roky žáci začínají ve škole trávit stále více času a učitel je osobou, která má tu šanci vnímat děti ve své třídě, pozorovat jejich chování, či rozpoznávat změny v jejich dosavadním chování či v samotném vývoji žáků.⁵⁴ Učitel může rozpoznat problém dříve, než se dozví o skutečnosti, že došlo ke ztrátě v rodině. Na prvním stupni je kontakt s žáky bližší, neboť s žákem tráví více času. Žákům na druhém stupni, pro které je práce realizována, je z pohledu učitelů věnováno méně času. Záleží ale samozřejmě na konkrétním předmětu, který učitel vyučuje. V se zaměřuji spíše na učitele výchovy ke zdraví a výchovy k občanství z důvodu možnosti výskytu tématu smrti ve výuce. Na základně empirické části práce se věnuji i společné charakteristice žáků.

2.4.3 Výzkumy na téma dětské pojetí smrti

V publikaci Ivy Žaloudíkové *Dětské pojetí smrti* je vyobrazen široký výzkum, ve kterém zkoumá pojetí smrti v širokém měřítku dětí od 3 do 11 let života. Výzkum je rozčleněn podle věku dětí a dětí a zabývá se hned několika faktory za pomoci smíšené metody výzkumu. Je zde využita konkrétně kresba, individuální polostrukturovaný dotazník, pozorování, které je prováděno během ostatních činností, nechybí ani pojmová mapa. Výzkum je doplněn i o dotazník pro rodiče, který zkoumá, jak vyspělá je jejich komunikace s dětmi ohledně tématu smrti. Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 dětí rovnoměrně rozložených podle věku. Instrukce u dětí ve věku od 7-11 let, zněla: „Namaluj a napiš, co je

⁵³ GESTINGEROVÁ, Petra. *NEGATIVNÍ VLIVY SPOLEČNOSTI NA DĚTI A MLÁDEŽ*. Olomouc, 2012, s. 20, Bakalářská práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI.

⁵⁴ NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997, s. 116, ISBN 80-95937-60-3.

podle tebe smrt.“⁵⁵ Pro děti nižšího věku od 3-6 let pak: „Co znamená, že někdo nebo něco zemře?“⁵⁶

Děti ve věku od sedmi do jedenácti let kreslily především metafyzický koncept smrti. Naopak děti mladší měly za úkol zobrazit biologický či neadekvátní koncept smrti. Personifikace se zobrazovala především u dětí mladších.

Napříč všemi metodami hrála velkou roli zkušenost se smrtí. Vyobrazení násilné smrti se objevovalo u dětí, které věděly o smrti někoho blízkého, která nastala například jako důsledek autonehody nebo pádu z okna.⁵⁷ U rozhovorů se opět potvrdila síla zkušenosti podpořená výchovou, ve které dítě vyrůstá. To bylo ošetřeno pomocí dotazníků, které byly předány rodičům. Tím pádem bylo patrné, jakým způsobem je dítě vychovááno a v jaké víře vyrůstá. To vše se promítlo do jejich chápání smrti. Děti, které vyrůstaly v křesťansky věřící rodině, hovořily o duši, o nebi i peklu. Pro rodiče se nebe, jakožto místo pro odchod zemřelých, jeví jako nejčastější způsob interpretace smrti.

I tradice jsou nedílnou součástí každé kultury. V České republice je jednou z velmi častých a oblíbených tradic oslava sv. Mikuláše a s tím spojená přítomnost andělů a čertů, tedy dalších astrálních postav vnímaných v tomto kontextu spíše pohádkově. Strach je u dětí nedílnou součástí této tradice. U dětí je tato tradice často nepochopená a neoblíbená. I přesto se hojně slaví dodnes. Svatý Mikuláš je u dětí samozřejmě oblíben z důvodu, že v konečné fázi děti něčím společně s andělem odmění. Anděl je symbolem dobra a nebe. Děti, které byly ten rok hodné, zazpívají andělovi básničku a tradice je u konce. Na druhé rovině, zde máme ovšem i čerta, jako zástupce principu zla a pekla. Čert v dětech evokuje strach. Nebe a peklo děti chápou jakožto domov anděla a čerta. Často se mohou rodiče odkazovat i na nebe, jako domov zesnulých. V tomto případě rodiče hovoří o duši jedince, který zemře. Definice duše se může lišit náboženským vyznáním či přesvědčením osobnosti člověka. Mnou zvolená definice pochází z přednášek publikovaných mezi roky 1907 až 1908. „Duše se u člověka pokládá takřka za protiklad tělesnosti, hmotnosti a říká se – pokud se vůbec něco takového připouští a nepropadá se zcela materialistickému způsobu myšlení –

⁵⁵ ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 48, ISBN 978-80-210-8104-8.

⁵⁶ Ibid., s. 48

⁵⁷ Ibid., s. 82

že člověk sestává z těla a duše“.⁵⁸ Jiná definice se nachází ve Velkém pedagogickém slovníku

od Hartlové a Hartla. Dle zmíněných je duše něco zcela jedinečného. Je definována jako něco, co je daleko nad chápáním a vědomím každého z nás.⁵⁹

Dle výzkumů, jež byly interpretovány v publikaci Ivy Žaloudíkové, dle zkoumaného dětského pojetí smrti v širokém měřítku dětí od 3 do 11 let života, které byly uvedeny v knize Dětské pojetí smrti, se dozvídáme, že děti bývají často toho názoru, že smrt je důsledkem stárí, protože nejčastěji se setkaly právě se smrtí babičky či dědečka. Některé ale uvádí i možnost otravy či nemoci. V tom všem mohou významně pomoci rodiče, kteří dětem smrt dokáží vhodným způsobem vysvětlit. I děti zcela nepochybně mají právo vědět, co se děje s rodinným příslušníkem, který umírá. V případě ale, že se ale o smrti bavít nechťejí, neměli bychom je do toho nutit. Truchlení dítěte se může projevovat individuálně, například: „nemůže se soustředit, zapomíná úkoly, mlčí nebo mluví příliš, může se uzavřít před kamarády, může začít šikanovat ostatní aj. Každé dítě truchlí jinak, svým specifickým způsobem“⁶⁰ Na dítě zasažené smrtí tedy neexistuje platný rámec pro jeho očekávané chování.

Avšak výzkumy na dané téma se prováděly i hlouběji do minulosti. V historii bylo publikováno i mnoho dalších výzkumů právě se zřetelem k otázce smrti ve smyslu dopadů na psychiku. Tyto studie byly prováděny zejména pomocí kreseb a vytváření příběhů nebo za pomoci rozhovorů.⁶¹ Tento výzkum byl specifikován pro děti ve věku 5 a 6 let. Za pomoci rozhovorů, kreseb a vytváření příběhů se ve výsledcích promítly negativní emoce, děti vyjadřovaly smutek, úzkost a zejména se bály své vlastní smrti.

⁵⁸ STEINER, Rudolf. *Poznání duše a ducha: [patnáct jednotlivých přednášek proslovených mezi 10. říjnem 1907 a 14. květnem 1908 v Domě architektů v Berlíně, 3. a 5. prosince 1907 a 18. března 1908 v Mnichově]*. Písek: Studium, 2006. ISBN 80-260-5759-7.

⁵⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 797, ISBN 978-80-7367-686-5.

⁶⁰ ŽALOUDÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 42, ISBN 978-80-210-8104-8.

⁶¹ SLAUGHTER, Virginia. Young children's understanding of death. *Australian Psychologist* [online]. 2005, 40(3), s. 179-186, [cit. 2019-11-03]. DOI: 10.1080/00050060500243426. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/43452390_Young_children's_understanding_of_death

2.5 Komunikace s dětmi o smrti

Tématem, jak hovořit s dětmi se zkušeností se smrtí, se zabývala například psychologka Linda Dowdney, ve své publikaci *Children Bereaved By Parent or Sibling Death*.⁶² Zásadní myšlenku, kterou Linda Dowdney přináší, je věková hranice dětí, podle které dokáží děti porozumět smrti. Děti do sedmi let věku podle Dowdney sice nedokáží uchopit myšlenku smrti, podle Dowdney je ale nesprávné tvrdit, že smrt tyto děti nijak nezasáhla a že smrt neprožívají svým vlastním způsobem. Tématem se zabývala ve čtyřicátých letech také Sarah Nagy, která upozornila na fakt, že děti do pěti let nedokážou s myšlenkou smrti pracovat. Děti se nejčastěji domnívají, že jedinec pouze usne a jiné vysvětlení je pro ně nepochopitelné. Fakt, že se nejedná pouze o spánek, si začínají uvědomovat zhruba mezi pátým až devátým rokem věku. Věkové rozmezí opět naznačuje individuální pojetí a také poukazuje na skutečnost, že k vnímání je podněcuje i samotný vliv okolí. V tomto věku dochází k pochopení, že smrt je trvalá a nenávratná.⁶³

Jedním z podnětů k nesprávné komunikaci či interpretaci smrti ze strany rodičů může být i citová deprivace. Citová deprivace se vyznačuje neadekvátním vztahem dítěte a pečující osoby, který může být zapříčiněn špatnou či neúplnou komunikací s dítětem. Dítěti není ze strany rodičů věnována dostatečná pozornost, postrádá pocit jistoty, bezpečí a lásky, a tak nepochopitelně citově strádá. „Deprivační zkušenost nepříznivě ovlivňuje další vývoj osobnosti dítěte a projevuje se změnami v jeho prožívání a chování“. ⁶⁴ Citová deprivace tedy negativně ovlivňuje život dítěte směrem do budoucna. Dítě může na deprivaci reagovat individuálně dle kognitivního vývoje a jednoznačnou originalitou své osobnosti.

2.5.1 Truchlení dětí

Truchlení způsobené reakcí na úmrtí blízké osoby je zcela přirozenou reakcí. Samotný průběh truchlení se odvíjí od stupně vývoje dítěte a toho, v jaké fázi se ocitá.

⁶² DOWDNEY, Linda. *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Practice: Children Bereaved by Parent or Sibling Death*. 2. Wiley-Blackwell, 2011. ISBN 978-1-119-99574-6.

⁶³ KAŠKOVÁ, Tereza. Dítě a smrt. *Psychologie.cz* [online]. 2017, 1(1), 6 [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/dite-smrt>

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 2002, s. 322, ISBN 80-7178-678-0.

Ve společnosti je často truchlení a komunikace o smrti tabu. Lidé mezi sebou svůj zármutek zkrátka z různých důvodů příliš nesdílí.⁶⁵ Dle Hartlové a Hartla by definice procesu truchlení vypadala následovně. „...spolu se smutkem provází ztrátu blízkých; zpracování ztráty probíhá vyrovnáváním se s danou situací, přičemž doba truchlení závisí na síle vazby ke ztracenému objektu, na osobnosti truchlícího i na kulturních zvyklostech.“⁶⁶

Počátek vývoje v bádání a hledání správného pojetí konceptu smrti u dětí, který souvisí s truchlením, se datuje až do 30. let dvacátého století. Spojitost je přisuzována Nagy, von Hug-Hellmuth a Anthony.⁶⁷ Podle zmíněných studií se zjistila spojitost vývoje konceptu smrti s věkem dětí. Dle výše zmíněných připomínám jednotlivé koncepty smrti. Jedná se o nevratnost zpět na Zem, nefungování lidského těla, univerzalita smrti, původ či příčina smrti a další působení života mimo tělo zemřelého.⁶⁸

Následující je stavěno na zmíněných studiích. Děti do pěti let chápou smrt jako spánek, zavřené oči zemřelého. Ve věku mezi pátým až devátým rokem si jsou vědomi smrti jako trvalé události, a právě v tomto věku začínají chápat koncepty jako je nevratnost zemřelého, konečnost, univerzalita. Od 9 roku věku začínají prožívat proces truchlení. Dochází u nich k pochopení všech výše zmíněných konceptů smrti.

U dětí nad 9 let, dochází k truchlení v plném rozmezí jako u dospělých. Často se staví proti smrti pohrdavým postojem a s tím souvisí i prožívání truchlení. Snaží se smrti vysmívat, čímž se brání a ukazují nám tím svůj obranný mechanismus. Nejútlejší věk, kdy můžeme pozorovat truchlení akutní je konec prvního roku.⁶⁹ V tomto období totiž pociťují velmi silně odloučení se od matky. Spojitost je samozřejmá se silou citové vazby a její kvalitou. Naopak děti školního věku na smrt nahlízejí jinak, konkrétně se jedná o vyrovnání

⁶⁵ SOUKUPOVÁ, T. *Psychologie dnes: Umíme ještě truchlit?*. 5. Praha: Portál, 2006 s. 18- 20, ISBN 1212-9607.

⁶⁶ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 626. ISBN 978-80-7367-686-5.

⁶⁷ SLAUGHTER, Virginia. Young children's understanding of death. *Australian Psychologist* [online]. 2005, 40(3), s. 179-186 [cit. 2019-11-03]. DOI: 10.1080/00050060500243426. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/43452390_Young_children's_understanding_of_death

⁶⁸ SPEECE, Mark W. a Sandor B. BRENT. Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. *Child Development* [online]. 1984, 55(5), s. 211–219, [cit. 2020-04-11]. DOI: 10.2307/1129915. ISSN 00093920. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1129915?origin=crossref>

⁶⁹ DUDOVÁ, Iva. Smutek a truchlení dítěte: Grief and mourning in child. *Pediatric pro praxi*. Bratislava: SOLEN, 2013, 14(4), s. 248–251. ISSN 1803-5264.

se se ztratou v rámci vztahu mezi zemřelým a dítětem. Tyto děti jsou si vědomi i potřeby zabezpečení. U mladistvých je velmi časté intenzivní prožívání. Mladiství se cítí prázdní, izolovaní, dezorientovaní, odmítají přijmout skutečnost. Často se sami sebe ptají na otázku, proč se tomu děje zrovna u nich. Dalším obranným mechanismem je i vztek, kdy si nevědí rady se svými emocemi a často u nich převládá hněv a nevyrovnané emoce.⁷⁰ Úlevu, kterou přináší truchlení spolu s pláčem a hněvem, může doprovázet i řada somatických příznaků a dopadat tak na zdraví dítěte, a to nejen v emoční fázi. V emoční fázi hraje velkou roli fáze truchlení, které se věnuji v následující podkapitole.

Mezi nejčastější somatické onemocnění se řadí například nechutenství a s tím spojená celá řada dalších poruch, jako například podvýživa, kdy dítě nejí, či podvýživa na základě příjmu adekvátních živin důležitých pro správné fungování těla a vývoj. Jedinec totiž často v období truchlení nejí pravidelně a nejí hodnotná jídla. Častým znakem této deprivace může být například nafouklé břicho či problémy s vyprazdňováním. Hojně jsou také poruchy spánku, se kterými souvisí právě emoční oblast. Na ně se následně řetězí špatná koncentrace a frekventovaná nepozornost ve výuce. V souvislosti s poruchou spánku a celkovým vyčerpáním dítěte může nastat i vyšší agrese či naopak izolace od okolí.⁷¹

Nutno podotknout i přibližné procentuální vyčíslení prožívání truchlení. U 9-20 % pozůstalých je samotný proces truchlení velmi komplikovaný a truchlení snáší velmi těžce. Vše ale opět záleží na osobnosti a věku jedince, stejně tak i na prostředí, kde a s kým žije.⁷² S tím souvisí i fáze truchlení, které opět neukazují nutný průběh u všech dětí, ale pomáhá nám nahlédnout do možného průběhu procesu prožívání smutku.

2.5.1.1 Fáze truchlení

Fázemi truchlení se zabýval Alan Carr, který popisuje 8 stádií, ve kterých se obecně děti nejčastěji ocitají. I u těchto stádií je důležité zmínit, že jsou individuální, a ne u každého dítěte dojde přesně ke všem fázím po sobě takto jdoucích.

⁷⁰ Ibid., s. 248–251

⁷¹ DUDOVÁ, Iva. Smutek a truchlení dítěte: Grief and mourning in child. *Pediatric pro praxi*. Bratislava: SOLEN, 2013, 14(4), ISSN 1803-5264.

⁷² LÁTALOVÁ, Klára, Dana KAMARÁDOVÁ a Ján PRAŠKO. *Komplikované truchlení a jeho léčba* [online]. Olomouc, 2013, 17(4), [cit. 2020-04-16], s. 79-87, ISSN 1212-6845.

1. Šok – dítě prochází naprostým neporozuměním toho, co se odehrálo. Je velmi náchylné ke změnám svých emocí, ve škole se nemůže plně soustředit. Zároveň nedokáže pojmout, co se právě odehrálo a neumí si to vysvětlit.
2. Popření – dítě zcela popírá skutečnost, že zemřela blízká osoba. Tato skutečnost mu připadá zcela nepochopitelná a není výjimkou, že si povídá se zesnulým, neboť nedokáže přijmout skutečnost, že zesnulý už neodpovídá.
3. Touha a hledání – dítě touží po tom zemřelého opět potkat, můžou následovat i útky z domova za účelem najít zesnulého. Často se vrací domu ze školy později, snáze se zatoulá. Pokud tato fáze nastane, je nutné mít o dítěti stále přehled. Doporučuje se ho vozit do školy i ze školy a nenechávat jej samotné.
4. Zármutek – jedinec si v této fázi začíná uvědomovat ztrátu blízkého člověka. Vědomí toho, že ztratilo někoho, kdo byl pro něj oporou, prožívá velmi silně. Častým doprovodným příznakem je pláč, nechutenství, nebo špatná koncentrace projevující se především ve škole.
5. Hněv – v dítěti se začínají mstit pocity hněvu, zlobí se za to, že ho jeho blízká osoba opustila. Častým doprovodným příznakem je i projev agrese až záchvatu. Děti se často zlobí i z důvodu, že se nemohly rozloučit se svým blízkým. Pokud se tato fáze vyskytuje u mladistvých, mohou jedinci sklouznout k závislosti na návykových látkách.
6. Úzkost – dítě si často v této fázi vyčítá sám smrt zesnulého. Je velmi úzkostné, může docházet i k večernímu pomočování. Odmítá kontakt s okolím, velmi negativně v tomto stádiu vnímá docházku do školy.
7. Vina a smlouvání – jestliže dítě přechází do této fáze, je velmi důležité dát na dítě pozor. V této fázi si dítě vyčítá smrt a obviňuje z ní právě sám sebe. Domnívá se, že své výčitky ukojí sebepoškozováním. Může mít až sebevražedné sklony.
8. Přijetí – v poslední fázi si jedinec uvědomí, že zemřelý skutečně zemřel a že je nutné jít dál. Milovaný zůstává i nadále v srdcích dítěte, které si je ale již vědomo, že zesnulý se se zpátky na svět nevrátí.⁷³

⁷³ CARR, Alan. *The handbook of child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*. New York: Routledge, 1999. ISBN 041519492X.

2.5.1.2 Posttraumatická stresová porucha

V návaznosti na truchlení dětí je nutno zmínit možnou reakci zohledňující tragické okolnosti. Velký rozdíl v pojetí smrti u dětí tvoří ale i interval, v jakém osoba blízká zemře. Dle psychiatricky doktorky Nikole Benders-Handi je “V tom nejlepším případě smrt rodičů očekávaná a rodiny mají čas se připravit na to, aby se navzájem připravili na rozloučení a vzájemnou podporu.”⁷⁴ Jak dítě, tak dospělý jedinec, se může během času, který mu náležitá nemoc poskytne, vypořádat svým vlastním způsobem se ztrátou o které ví, že nastane. Naopak ale “V případech, kdy je smrt neočekávaná, jako například vlivem akutní nemoci či nehody, dospělí či děti mohou zůstat v poplachové a hněvové fázi kvůli způsobené ztrátě po delší časové období...[což může vést k] diagnóze závažných depresivních poruch, či dokonce k PTSD, pokud se jedná o trauma.”⁷⁵ PTSD je zkratkou z Post-Traumatic Stress Disorder, jedná se tedy o posttraumatickou stresovou poruchu. V tomto případě je dítě postaveno před danou událost i ze dne na den.

PTSD neboli posttraumatická stresová porucha je reakce na událost, která poškozuje mechanismy pomáhajícími se vyrovnat a smířit s událostí, která k PTSD vedla. Jedná se o reakci, která brání dítěti začlenit se zpět do normálního života a cítit se jako dřív. Události, které nastartují PTSD můžou být různé. Bez pochyb může PTSD nastartovat smrt v rodině. Dle mezinárodní klasifikace nemocí se PTSD řadí mezi neurotické, stresové a somatoformní poruchy.⁷⁶ Typickým jevem u této stresové poruchy jsou i znovu naskakující vzpomínky, které se u dítěte projevují v epizodách („flashbacks“). Dalším typickým jevem jsou i noční můry, které se dítěti vrývají do paměti a negativně ovlivňují spánek i jeho následující den. Tato stresová porucha má akutní i chronickou podobu. Zpravidla se vyskytuje akutně, po tragické události, se kterou se dítě nedokáže racionálně vypořádat. Dítě většinou tragédii, konkrétně smrti blízkých, nerozumí a nedokáže smrt pochopit. Velmi nebezpečný je stav, kdy se vyskytuje u dětí myšlenka deprese vedoucí k následným myšlenkám suicidálním.

⁷⁴ KRISCH, Joshua A. The Death of a Parent Affects Even Grown Children Psychologically and Physically. *Fatherly* [online]. 2019, s. 11, [cit. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://www.fatherly.com/health-science/parent-death-psychological-physical-effects/>

⁷⁵ Ibid., s. 11

⁷⁶ Posttraumatická stresová porucha: MKN-10. *Mediatelly* [online]. [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: <https://mediatelly.co/cz/icd/F00-F99/set/F40-F48/cls/F43.1/posttraumatick%C3%A1-stresov%C3%A1-porucha>

Tato stresová porucha by měla být především v tomto případě pod dohledem nejen pečujících osob, ale i pod dozorem lékaře či jiného odborníka.⁷⁷

2.5.1.3 Dítě s PTSD ve škole

Vzhledem k následně uvedeným charakteristickým znakům dítěte s PTSD může učitel rozpoznat žáka ve třídě a problematiku řešit individuálně.

1. Dítě prožívá traumata znovu, často prostřednictvím snů a myšlenek. Dítě znovu prožívá trauma a strach z hrůz, na které se mu vrací myšlenky. Dítě je z toho důvodu často ve škole velmi unavené a nemůže se na výuku soustředit.
2. Snaha o izolování se a odmítnutí všeho, co může, dítěti připomenou danou událost. Často dítě změní záliby z důvodu, že se mu vrací myšlenky na například osobu, o kterou přišlo.
3. Poruchy spánku spolu se znepokojivými až strašnými a hrůznými sny.⁷⁸
4. Terapie dětí s PTSD se odvíjí od mnoha faktorů. Důležité jsou faktory, jako je věk dítěte, typ traumatu, odezva rodiny, jak je s dítětem dále zacházeno, těžkost stavu. Při postupu léčby je nutno informovat rodiče o PTSD, následně i školu a pracovníky, kteří jsou ve styku s dítětem/žákem. Učitel by měl být tedy vždy o takovémto žákovi informován a nemělo by docházet k nepřiměřené reakci ze strany učitele, kterou může být nevhodná reakce na neaktivní účast v hodinách, či nízkou motivaci žáka se hodin účastnit.⁷⁹

2.5.2 Doporučení pro rodiče dle Clarissy Williamsové

Clarissa Williamsová se ve své publikaci “The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death”⁸⁰ zabývá doporučením pro rodiče a vypisuje 10 zásad, které by měl rodič vždy dodržovat. Jedním

⁷⁷ Tichý V., Pašková B., Práško J., Soukupová N. Posttraumatická stresová porucha II.díl. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2001, 5, s. 206-210, [cit. 2020-01-11]. ISSN 1213-0508. Dostupné z: http://www.solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=2178&magazine_id=2

⁷⁸ RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5

⁷⁹ KOCOURKOVÁ, Jana a Jiří KOUTEK. POSTTRAUMATICKÁ STRESOVÁ PORUCHA U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH. *ČESKÁ A SLOVENSKÁ PSYCHIATRIE* [online]. 2017, 113(3.), s. 128 -131, [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.cspychiatr.cz/detail.php?stat=1151>

⁸⁰ WILLIS, Clarissa A. The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal* [online]. 29. Human Sciences Press, 2002, s. 221-226 [cit. 2020-02-21]. ISBN 1082-3301/02/0600-0221/0. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1015125422643>

ze zásadních pravidel v komunikaci s dítětem je pravdivost, kterou by měl rodič svému dítěti poskytnout. Dle Williamsové nepravda, kterou rodič sdělí svým dětem v domnění ochrany, že chrání své dítě, je ve finále kontraproduktivní. Dítě se postupem času o smrti a jejích okolnostech dozví a informace, které mu rodič poskytl, pro něj mohou být velmi matoucí. Pro dítě je velmi důležité i to, aby mu tragickou událost sděloval někdo, komu důvěřuje, neboť musí cítit oporu z osoby, která tragédii sděluje. Opора by měla fungovat i opačným způsobem. Osoba, ve které dítě cítí oporu, je pro ně zároveň osobou věrohodnou a dokáže alespoň z části odhadnout jeho chování. Následná komunikace poté probíhá snáze, než sdělovala-li by tuto skutečnost osoba cizí. Osoba sdělující by měla být shovívavá a připravena i na možné velmi negativní reakce ze strany dítěte. U všech níže zmíněných zásad by si měl rodič či jiná osoba sdělující uvědomit, že každé dítě je jedinečné a každé dítě tragédii prožívá „svým“ vlastním způsobem.

Následných 10 doporučení pro rodiče dle Clarissy Williamsové publikované v knize *The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death* z roku 2002.

1. „O smrti by měl s dítětem mluvit ten, kdo je mu blízký nebo jej dobře zná.
2. Rozhovor by měl probíhat na místě, kde není hluk, kde jej nic neruší.
3. Buďte v popisu smrti přesní, konkrétní, čestní, opravdoví.
4. Odpovězte na otázky dítěte jasně. Když neznáte odpověď, řekněte to.
5. Povolte dítěti čas na odpověď. Děti obvykle potřebují delší čas než dospělí.
6. Vyhněte se eufemismům, matou děti.
7. Když neznáte systém víry v rodině, vyhněte se diskusi o tom, co se stane po smrti.
8. Ujistěte dítě, že smrt nezavinilo.
9. Oceňte jakoukoli reakci dítěte, i když to není ta, kterou jste očekávali.
10. Nevkládejte slova do dětských úst, neusměřujte odpovědi jen proto, že si myslíte, že jsou vhodné.“⁸¹

⁸¹ ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. *Dětské pojetí smrti*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 44, ISBN 978-80-210-8104-8.

2.6 Téma smrti ve výuce

Téma smrti ve výuce je jedním z klíčových témat práce, neboť v empirické části se práce zabývá rozhovory s učiteli a školní psycholožkou a jedním z výsledků výzkumu je mimo jiné to, jakým způsobem je výuka smrti realizována v praxi.

Tématem smrti ve školním prostředí se zabývá například koncept “Death education”, který je rozvinut převážně v USA. Tento koncept se dotýká toho, proč a jak by se měla smrt zohlednit ve výuce. Upozorňuje i na samotnou výchovu vedoucí k tématu smrti. V konceptu smrti je zahrnut i důsledek výuky právě na téma smrt. Tento koncept má za úkol předávat nejen poznatky o smrti jako takové, ale podílí se i předání srozumitelného vysvětlení těm, kteří jsou postiženi ztrátou způsobenou smrtí.⁸² Abychom porozuměli výchově o smrti a její problematice, je vhodné být seznámeni se čtyřmi rovinami, které se navzájem doplňují. Jedná se o poznání, orientaci hodnotovou, chování a prožitek.⁸³

1. **Poznávací dimenze** – Při procesu umírání se jedná především o to, jak předat informace o procesu umírání či následném truchlení ostatních osob. Například se může jednat o variability napříč kulturami.
2. **Prožívání** – Tato dimenze nás učí, jakým způsobem pracovat se svými pocity, které v důsledku smrti přicházejí. Nejčastěji se jedná o strach ze smrti. Může se jednat o strach ze smrti své vlastní, nebo ze smrti některého z našich blízkých.
3. **Chování** – Dimenze chování pomáhá porozumět těm, kteří si prošli ztrátou někoho blízkého. Tato dimenze nám odkrývá motivy jejich chování, proč se chovají tak, jak se chovají. Častým důsledkem úmrtí může být izolace od ostatních, záměrné vyhýbání se okolí. Lidé se zkušeností se smrtí, tedy často zůstávají sami. Holland doporučuje pozůstalé neutěšovat a radit, naopak radí jim naslouchat a nechat je se ze svého tížení co nejvíce vypovídat.⁸⁴
4. **Hodnoty** – Tato dimenze nám pomáhá využít „vyšší“ vhled na problematiku úmrtí. Jedná se o základní hodnoty, které stanovují naše životy. Uvědomíme-li si více hodnotu smrti,

⁸² *Encyclopedia of Death and Dying: Death education* [online]. 2019 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <http://www.deathreference.com/Da-Em/Death-Education.html>

⁸³ CORR, Charles A. a Donna M. CORR. *Death & dying, life & living*. 7th ed. Australia: Wadsworth Cengage Learning, c2013. ISBN 978-1-111-84086-0.

⁸⁴ HOLLAND, John. *Lost for words: loss and bereavement awareness training*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2005. ISBN 9781843103240.

uvědomíme si zároveň i hodnotu života.⁸⁵ Výchova, která se dotýká smrti, nás vede k budování si hodnot a postojů. Dle Wasse „s výchovou o smrti je nutno začít již od dětství“. Dětský věk není od Wasse specifikován. Děti by se měly o smrti dozvídat právě s ohledem na hodnoty, které se postupem času utvářejí.⁸⁶

S ohledem na výchovu jako takovou hovoříme zejména o stránce kognitivní. Kognitivní úroveň pojednává především o předávání poznatků, která mimo jiné zahrnuje truchlení, samotné umírání či rozdílnost pojetí smrti napříč kulturou. Afektivní složka zahrnuje chápání našich individuálních pocitů, které sami prožíváme. I samotný postoj ke smrti je záležitostí velmi individuální a je velmi patrný svou rozmanitostí napříč kulturou a zvyklostmi.

Samotné chování dětí a truchlení spojené se smrtí blízké osoby se v praxi samozřejmě projevuje i ve školním prostředí. Jak jsem již zmínila ve své práci, smrt jako taková, je často ve společnosti opomíjena. Samotná výuka o smrti je ovlivněna vnímáním smrti jako takové prostřednictvím učitele. Váha, kterou zaujímá učitel k výuce o smrti, se poté promítá v realizaci výuky. Smrtnost člověka je ale základními znalostmi každého z nás, i proto by nemělo být téma smrti ve výuce deklasováno. Hovoříme-li o smrti a smrtnosti jako takové, na druhé rovině se objevuje samotný život, kterému dává smrtnost vyšší hodnotu.⁸⁷

Dle odborníků jako například dle Charlese Corrana je poselstvím Death education předat odpovídající informace a přispět tak k celkovému vzdělávání v oblasti smrti. Myšlenkou Death education je i podněcování jednotlivců, kteří se výuce věnují a pokud možno je podněcovat k odpovědnosti za vzdělanost v oblasti smrti.⁸⁸

Dalším z významných názorů na dané téma se věnuje i Dan Levinton. Levinton vidí přínos výchovy s podtextem smrti převážně v tom, že dokáže eventuálně zlepšit hodnotu života. Zvolením si odpovídajícího životního stylu si sami utváříme prostředí pro život

⁸⁵ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

⁸⁶ WASS, H. *Dying, Death, and Bereavement: A Challenge for Living*. 2. New York: Springer Publishing Company., 2006, s. 27, ISBN 9780826126566.

⁸⁷ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

⁸⁸ CORR, Charles A. a Donna M. CORR. *Death & dying, life & living*. 7th ed. Australia: Wadsworth Cengage Learning, c2013. ISBN 978-1-111-84086-0.

a také proto, jak chceme žít a jak se chceme cítit.⁸⁹ Samotný postoj k životu dávají dětem především jejich rodiče a utváří jejich zdraví od prvopočátku.

2.6.1 Kde se setkáváme s výukou o smrti

Samotná realizace výuky o smrti může být zahrnuta nejen v samotné výuce, týká se i například školou zvolených besídek či kurzů. Je důležité dbát na znalosti žáků vzhledem k rodinné situaci a zvolit vhodný typ přednášky či besídky. S tématem smrti se nejčastěji setkáváme v předmětu výchova ke zdraví a výchova k občanství. Vzhledem ke vzdělávacím rámcům, které jsou stanoveny pro dané předměty, se téma smrti může vyskytovat i dle subjektivního pojetí učitele, které je potvrzeno i v empirické části práce.

V České republice se výuka řídí dle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vyučování. Rámcově vzdělávací program v České republice je platný od roku 2005, konkrétně vešel v platnost se zákonem číslo „561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).“⁹⁰ Mou následující inspirací byl volně dostupný Vzdělávací program Základní škola 1-9, který lze najít na stránkách Národního ústavu pro vzdělávání.⁹¹

Vzdělávací program pro základní školy je programem, který zaštituje všech devět ročníků školství. V práci je relevantní se zabývat druhým stupněm základní školy, konkrétně tedy od šestého ročníku do devátého. Práce je primárně zaměřena na učitele předmětů výchova ke zdraví a výchova k občanství. Oba tyto předměty jsou koncipovány právě pro druhý stupeň základní školy. Učitel vyučující dané předměty se řídí osnovami, ve kterých jsou vytyčeny informace pro dané předměty.

2.6.2 Výchova ke zdraví

Jedním z klíčových předmětů pro práci je předmět výchovy ke zdraví. Výchova ke zdraví je předmět spadající stejně jako tělesná výchova pod oblast Člověk a zdraví.

⁸⁹ LEVITON, Dan. *The scope of death education* [online]. University of Maryland: Death Education, 2007, s. 41-56 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481187708252877?journalCode=udst19>

⁹⁰ RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha [cit. 2020-03- 5]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

⁹¹ Národní ústav pro vzdělávání: Vzdělávací program Základní škola 1-9 [online]. [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194>

Výchova ke zdraví je nejčastěji v praxi stanovena pro šestý, sedmý a devátý ročník. Absence osmého ročníku může vést k nedocenění předmětu žáků či ostatních pedagogů. Dle mé vlastní zkušenosti pramenící z praxe na základní škole, jsem se často setkala i s absencí předmětu výchovy ke zdraví až do deváté třídy. Na absenci jsem přišla kvůli nemožnému realizování praxe pro šestou třídu.⁹²

Dle Rámcového vzdělávacího programu je výchova ke zdraví stanovena na základní škole od šestého do devátého ročníku. Dle RVP je rozčleněna výuka do šesti oblastí, a to konkrétně na následující – „Vztahy mezi lidmi a formy soužití; Změny v životě člověka a jejich reflexe; Zdravý způsob života a péče o zdraví; Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence; Hodnota a podpora zdraví; Osobnostní a sociální rozvoj.“⁹³ Dle zmíněných oblastí se nabízí oblasti – „Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence nebo Hodnota a podpora zdraví“ jakožto oblasti, které svým názvem zahrnují podtext smrti. Samotný obsah výuky se promítá i v dalších předmětech, nejčastěji v biologii či výchově k občanství. V ideálním případě by mělo docházet ke konzultaci učitelů na dané škole, vyučující dané předměty. Na samotný obsah výuky výchovy ke zdraví by měl být zřetel kvůli využití znalostí z praktického života. Témata, která se zde vyučují, jsou použitelná v běžném životě, tudíž s jejich uplatněním se setká každý z nás. Výchova ke zdraví se zabývá například i sexuální výchovu, se kterou se setká každý zdravý jedinec. Sexuální výchova je často tématem, které je rovněž jako smrt ve společnosti tabu. Pro život jedince jsou ale témata sexuální výchovy důležitá a k životu patří stejně jako témata smrti.

Předmět výchova ke zdraví je předmět vyučován na druhém stupni základní školy. Pro mou práci je tento předmět nejvíce relevantní, neboť výuka o smrti se dle témat pro předmět určených může nejvíce zařadit. Dle MŠMT je k výuce vhodná učebnice „Výchova ke zdravému životnímu stylu“.⁹⁴ Školy mají na výběr, jedná-li se o možnost výběru z vícero

⁹² Vycházím z vlastní zkušenosti souvislé praxe v Českých Budějovicích na základní škole v letním semestru 2019 magisterském studiu.

Základní škola, O. Nedbala 30, České Budějovice [online]. [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.zsonedbala.cz/component/weblinks/category/41-vychova-ke-zdravi?Itemid=101>

⁹³ PERNICOVÁ, Hana. Vzdělávací obsah oboru Výchova ke zdraví. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2006, 2006, (1), 4 [cit. 2019-12-15]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/610/VZDELAVACI-OBSAH-OBORU-VYCHOVA-KE-ZDRAVI.html/>

⁹⁴ HAVLÍKOVÁ; KREJČÍ; ROZUM; ŠULOVÁ. *Výchova ke zdravému životnímu stylu*. Praha: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-930-8.

knih. Však pro předmět výchova ke zdraví je určena právě tato učebnice. Další práce s učebnicí je situována při rozhovorech s učiteli výchovy ke zdraví. Předmět výchova ke zdraví je svým působením často interpretován i v jiných příbuzných předmětech. Nejblíže k předmětu má výchova k občanství, člověk a svět práce nebo přírodopis.

Jako každý jiný předmět, i výchova ke zdraví má předepsané okruhy pro výuku. Následně zmiňuji dva okruhy, kde je podtext smrti nejvíce vyobrazen a učitel se může o smrti nejvíce vyjádřit.

2.6.2.1 Okruh Zdravý způsob života a péče o zdraví

V oblasti Zdravý způsob života a péče o zdraví, je dětem předávána hodnota lidského života. Hodnotu zdraví lze pojmut jako kvalitu zdraví a jeho hodnotu. V motivu dané oblasti se hovoří rovněž i o zdraví našeho okolí a s tím souvisí i onemocnění, které mohou vést ke smrti. Zde může například učitel zařadit téma smrti nebo dětem alespoň sdělit fakt, že onemocnění mohou končit i úmrtím jedince. Důraz v tématu je nutno soustředit na prevenci. A to konkrétně jak si může samo dítě vybudovat návyky zdravého životního stylu a tím předcházet celé řadě onemocnění. O prevenci se můžeme z velké části zasloužit my sami. Další z prevencí může být preventivní medicína, zásady zdravého životního stylu či ochrany zdraví. Dle RVP se konkrétně v osmém ročníku na základní škole v tématickém okruhu Zdravý způsob života a péče o zdraví, zabývají na školách tématem, jak předcházet civilizačním chorobám pomocí zohlednění správné výživy. Žáci staví na základních attributech výživy, o kterých se dozvěděli v předchozích dvou letech a měli by být schopni spojit si výklad látky do souvislosti. Děti mají již v tomto věku silné stravovací návyky pramenící z prostředí, kde vyrůstají, a i proto by měl učitel zdůraznit proč je téma stravování pro ně tak důležité. Nejen u civilizačních onemocnění by měl pedagog zmínit i nejhorší možný dopad způsobu nevhodného životního stylu, který podněcuje civilizační onemocnění, a to konkrétně smrt.⁹⁵

⁹⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

2.6.2.2 Okruh Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence

V oblasti Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence se setkáváme s velkou škálou negativních dopadů ve formě rizika, která může ohrozit jedince na úrovni fyzické, psychické a sociální. Učitel by měl k tématu přistupovat s rozvahou, neboť se může dotknout tématu, se kterým by mohl mít žák vlastní zkušenost. V rámci prevence se může jednat o civilizační onemocnění, jak jim lze předcházet či jaké zásady v rámci prevence bychom měli dodržovat. Tato oblast rovněž zahrnuje formy násilí, sexuální kriminalitu či výskyt sekt. Veškerá témata objevující se v daném okruhu by měla být dle RVP podána žákům co nejobjektivněji. Témata zde zahrnutá mohou v žácích vyvolat stud či v tom nejhorším případě, hovoříme-li o sexuální kriminalitě, i osobní zkušenost. Pedagog by si měl vždy rozmyslet, jak dané téma pojme a zohlednit ve svých krocích i tuto variantu.⁹⁶

Konkrétně do oblasti rizika ohrožující zdraví a jejich prevence patří následující.

1. Stres a jakými technikami mu můžeme preventivně zamezit. Popřípadě jaké techniky jsou vhodné k jejich potlačení či omezení na minimum. Pojmenování si i kladných vlastností stresu a umění využít stres v náš vlastní prospěch.
2. Závislosti autodestruktivní. Řadíme sem jak onemocnění psychické, tak i závislosti jako například na alkoholu, kouření, či závislost na internetu. Žákům je důležité zmínit, že škodlivé je i pasivní kouření bez účasti. Mezi autodestruktivní závislosti patří i zvládání těžkých životních situací. Mezi zvládání těžkých životních situací se může učitel zmínit o smrti, která těžkou životní situací je. Smrt, může být zmíněna jako jedna z možností závislosti na návykových látkách.
3. Individuální a sexuální zneužívání. Do této oblasti se řadí šikana a její formy. Dále do forem zneužívání řadíme i zneužívané děti, s čímž souvisí, jak komunikovat v případě, že se některá forma zneužití objevuje v rodině. Následuje komunikace na úrovni pomoci, jedná se tedy o odbornou pomoc.

⁹⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

4. Běžná komunikace v široké škále působnosti. Konkrétně se spolužáky, ostatními vrstevníky, i lidmi, kteří jsou neznámými. Jak preventivně zamezit nebezpečí při komunikaci s neznámým člověkem.
5. Pravidla bezpečnosti ve škole a s tím spjatá i ochrana zdraví. Rizika mohou nastat i při dopravě. Rizika a postup, jak se zachovat při některé z nehod na pozemní komunikaci. Dbát na umění přivolat pomoc v případě potřeby a nouze.
6. Manipulace vlivem reklam. Vliv, který je vštěpován dětem od útlého věku. S manipulací je spjaté i působení sekt.
7. Mimořádné situace a ochrana. Specifikace mimořádných situací, evakuace. Důležité dbát i na prevenci, jak může běžný občan zamezit vzniku mimořádných situací.⁹⁷

2.6.3 Výchova k občanství

Výchova k občanství se spolu s dějepisem dle RVP řadí do Vzdělávací oblasti člověk a společnost. Výuka výchovy k občanství je rozčleněna na dva bloky. Jedním z bloků je učivo obecné neboli nazývané jako základní, druhým je učivo nad rámec, jinak nazývané jako učivo doplňující. Základní učivo je pevně dané učivo, které by měl učitel vždy plnit a přednést žákům. Dle časových možností pak učitel může doplnit učivo z bloku učiva doplňujícího. Pro každý ročník jsou stanovena určitá témata. Například pro šestý a sedmý ročník jsou stanovena témata Člověk a dospívání, Člověk a morálka, Člověk a lidská práva, Život se společností, Globální problémy lidstva. V těchto tématech učitel dle názvu může zařadit či zmínit téma smrti. U osmého a devátého ročníku jsou to například následující: Člověk a rodinný život, Člověk a citový život, Člověk a právo, Životní perspektivy.⁹⁸ Při tvoření si materiálů k výuce hraje velkou roli zmíněné subjektivní pojetí učitele, a jak jsem se dozvěděla během rozhovorů s učiteli, užití učebnic není procentuálně vysoké. Učitelé si většinou vytváří materiály sami. U způsobu vlastního tvoření si materiálů může často docházet k již zmíněné subjektivitě.

⁹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

⁹⁸ *RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY*. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2020-03-5]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Pro výuku předmětu je vhodná pro šestý ročník například učebnice „Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia.“⁹⁹ Tato učebnice je vhodná a schválená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, konkrétně Schvalovací doložka učebnic.¹⁰⁰ Další práce s učebnicí je situována při rozhovorech s učiteli.

2.7 Téma smrti jako tabu pro učitele

Téma smrti je všeobecně vnímáno jako společností vyloučené téma.¹⁰¹ Ve společnosti se zdá hovořit o smrti s druhými problematičtější, jako například s kolegy, či v širším měřítku známých. Společnost se k nám často staví zády, co se týče komunikace o smrti. Jedná se především o myšlenku, že každý z nás by se měl se smrtí vypořádat sám. Společnost tak tlačí truchlícího k přetvařování se před ostatními. Pro společnost je snazší představa toho, že vše je v pořádku, i přesto, že tomu tak není. S tím souvisí i následný výklad o smrti v hodinách prostřednictvím učitele. Učitel je společností nucen potlačit téma smrti, a proto se podle toho může ve výkladu chovat.¹⁰²

Nejčastějším informátorem smrti směrem k dítěti je rodič. Další častou osobou, od které dítě často dostává ony informace, je právě učitel. I pro učitele může být téma smrti náročné. Učitelé jsou rovněž velmi individuálními bytostmi a mohou za sebou mít osobité zkušenosti z této oblasti. Každý učitel se bude určitě vymezovat jiným přístupem k učivu o smrti. Samotnému přístupu a uvědomění si vážnosti tématu se věnuji v individuálních rozhovorech s učiteli, kteří se mohou v rámci svého působení setkat s výukou o smrti. Jedním z důvodů, proč se učitelé neradi zabývají tématem smrti, může být i to, že smrt s sebou nese celou řadu otázek. Na jejich odpovědi ale musí být učitel připravený a snažit se

⁹⁹ JANOŠKOVÁ, Dagmar, Anna ČEČILOVÁ a Monika ONDRÁČKOVÁ. Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník základní školy a primu víceletého gymnázia. Plzeň: Fraus, 2003. ISBN 80-7238-207-1.

¹⁰⁰ Schvalovací doložky učebnic. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha [cit. 2010.03.07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

¹⁰¹ SOUKUPOVÁ, T. *Psychologie dnes: Umíme ještě truchlit?* 12(5), Praha: Portál, 2006, s. 18- 20, ISBN 1212-9607.

¹⁰² Widera-Wysoczanska, A. (1999). Everyday Awareness of Death: Qualitative Investigation. Journal of Humanistic Psychology, Vol. 39 (3), s. 73 – 95, Dostupné z: <https://www.positivedisintegration.com/WideraWysoczanska1999.pdf>

nenahlížit se na smrt svým subjektivním pohledem. Důvodem může být i zmíněné tabu ve společnosti.¹⁰³

Dalším z důvodů může být i prostá obava z toho, že učitel nebude vědět, jak s žákem na dané téma pracovat. Mezi další důvody se může řadit i obava ze vzbuzení strachu či jiné negativní odezvy ze strany žáků.¹⁰⁴ V těchto případech na školách funguje školní psycholog.

2.7.1 Role školního psychologa ve vztahu k učitelům

Vzhledem k těžkosti tématu této práce se v empirické části této práce zabývám spolu s rozhovory s učiteli i rozhovorem se školním psychologem.

Školní psycholog se v České republice řídí zákonem „o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 563/2004 Sb.“¹⁰⁵ Z toho vyplývá, že školní psycholog pracuje ve spolupráci s dalšími pracovníky školy. Jedná se především o třídní učitele, výchovné poradce, jednotlivé učitele, žáky či jejich rodiče. Pokud to vyžaduje situace, školní psycholog pracuje i s dalšími odborníky, kterými může být například lékař, psychiatr, sociální pracovníci. Školní psycholog se zároveň podílí na tvorbě „Programu pedagogicko-psychologického poradenství ve školách“.¹⁰⁶ Program se liší napříč školami a školní psycholog specifikuje daná vymezení pro školu, kde působí. Školní psycholog i tak tedy pracuje se strukturou školy.

Charakteristikou činností školních psychologů je následující. Pomoc při adaptaci žáka, který ji potřebuje. Pomáhá především v problematice chování, zvládání učiva žáka a s ním spojené problémy při učení a v přípravě na sociální prostředí. Zároveň ale pracuje s žáky, kteří nevykazují žádné naléhavé problémy. Jinými slovy lze říci, že pracují na systému školy i co se týče prevence. Školní psycholog je často osobou, jenž se dostává mezi vícero osob. Může působit i jako prostředník informací a tím se spolupodílet či přímo ovlivňovat

¹⁰³ BULLOUGH, Robert V. *Uncertain lives: Children of promise, teachers of hope*. New York: Teachers College Press, c2001, s. 99-121, ISBN 0-8077-4045-4.

¹⁰⁴ WASS, H. A perspective on the current state of death education. *Death Studies*. 2004, 2004(28(4)), s. 289-308, DOI: 10.1080/07481180490432315.

¹⁰⁵ Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2004 [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

¹⁰⁶ ZAPLETALOVÁ, JANA PHDR. ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVNÍSTĚ (ŠPP): Co dělá školní psycholog? *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

řešení problému. Práce školního psychologa je dlouhodobého charakteru. Školní psycholog ve vztahu k učiteli se vyznačuje jako informátor či poradce pro učitele. Školní psycholog může radit, co se týče prevence, či přímo působit na učitele a pomáhat s udržením příznivého klimatu ve škole, či dosahovat zlepšení. Zároveň může školní psycholog pomáhat s výchovnými problémy žáků a radit učitelům, jak adekvátně postupovat. Může se jednat o šikanu, závislosti na návykových látkách v brzkém věku či problematika záškoláctví. Učitelé tedy hrají významnou roli pro práci školního psychologa. Školní psycholog se může zasadit i o zlepšení klimatu mezi učiteli, je-li potřeba. Role školního psychologa ve vztahu k učiteli je tedy konzultační, poradenská.¹⁰⁷

2.7.2 Organizace Child Bereavement – jak sdělit smrt dítěti

Tématem, jak hovořit s dětmi o smrti a jak jim smrt správně sdělit se zabývá mnoho odborníků. Velmi významnou ve Velké Británii je i organizace Child Bereavement UK. Organizace Child Bereavement podporuje rodiny a edukuje profesionály v případech, kdy zemře či umírá dítě nebo jestliže je dítě postiženo úmrtím v rodině.

Na svých stránkách se propaguje videem, kde řeší téma “Sdělit dítěti, že někdo zemřel.” Ve videu jsou vytyčeny zásadní pravidla, jak by měla být dítěti zkušenost sdělena.

Zásadními pravidly jsou konkrétně následující:

1. Při komunikaci s dítětem užíjte jednoduchý jazyk. S dítětem bychom měli mluvit jazykem dětí, tak aby dítě mělo šanci pojmům porozumět. Nejsou vhodné odborné názvy či pojmenování věcí tak, aby z nich bylo dítě zmatené. Při komunikaci s dítětem bychom se měli snažit co nejvíce dítěti přizpůsobit.
2. Vysvětlíte co “smrt” znamená. Opět je důležité zamezit přílišné odbornosti. Důležité je i nebát se ukázat své pocity ohledně smrti. Pro dítě je důležité vědět, že i dospělí může být ve svých pocitech ztracení a smutní. Zároveň by mělo ale dítě cítit oporu v osobě, která mu skutečnost sděluje. Osoba sdělující by měla odhadnout hranici mezi tím,

¹⁰⁷ ZAPLETALOVÁ, JANA PHDR. ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ (ŠPP): Co dělá školní psycholog? *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

jak moc může ukázat svou zranitelnost, aby v dítěti stále dokázala budit pocit důvěry a opory.

3. Důležitým pravidlem je i vysvětlení, že smrt je normální. Smrt by měla být pojmenována jako přirozená součást života, která se týká každého z nás. Jak jsem již zmínila, jestliže je dítě starší a dokáže porozumět tomu, jak tělo funguje, dítěti se problematika lépe vysvětluje.
4. Posledním z uvedených pravidel je nutnost uvědomění si, že ve vztahu se smrtí jsme všichni jedineční a že pro nás všechny je smrt jedinečnou událostí.

Ve svém videu uvádí i pár konkrétních příkladů, které je možno uvést dětem pro bližší vysvětlení. Konkrétně se jedná o následující:

1. Mrtví hoch nedýchá, protože jeho plíce již nefungují a jeho srdce se zastavilo.
2. Zemřelé tělo nemůže nic cítit, tudíž necítí žádnou bolest.
3. Když někdo zemře, už nikdy se nevrátí zpět do života.¹⁰⁸

I přesto, že se uvedené věty mohou zdát pro dospělé velmi banální, je potřeba sdělit dětem, že mrtví se již nemohou vrátit zpět do života. Všechna zmíněná doporučení a pravidla pro hovořícího s dětmi se zkušeností s úmrtím, lze propojit skrze kognitivní vývoj, vymezení věkových hranic, kterým se věnuji ve čtvrté kapitole své práce.

Dalším z doporučení organizace tentokrát směrem k učitelům ve vztahu k dětem truchlícím jsou následující.

1. Promluvit s rodinou dítěte ve snaze zjistit co o smrti dítě ví a čemu je dle rodiny připraveno ve třídě čelit.
2. Promluvit přímo s žákem a zjistit jeho vlastní přání. Může se jednat o informace komu sdělit skutečnost úmrtí v rodině žáka. Dítě může mít specifické požadavky ohledně sdělení skutečnosti kamarádům a učitelé by je měli respektovat. Důležité je zjistit jakou podporu oni sami potřebují a tu se jim snažit dát.
3. Být napojení na žáka ve smyslu vědění, kdy je toho na žáka moc a dát mu šanci být smutným. Dítě může mít na stole kartičku, kterou když otočí, tak si učitel uvědomí

¹⁰⁸ *Child Bereavement UK: Telling a child that someone has died* [online]. UK, 2018 [cit. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://www.childbereavementuk.org/telling-a-child-that-someone-has-died>

varovný signál. Dítě tím upozorňuje pouze učitele a pro ostatní žáky může být kartička tajemstvím.

4. Organizovat aktivitu pro dítě, kterou dítě rádo dělá a cítí se u ní lépe. Vhodné je především malování či psaní deníku.
5. Učitel by měl mít na paměti brát zvýšené ohleduplnosti v období oběda. Žákovo přání jíst s úzkou skupinkou kamarádů by bylo být pro učitele ideální. Popřípadě přímo s učitelem. Není ideální nechávat žáka samotného, tím učitel podporuje jeho izolaci se od ostatních.
6. I přesto, že se žák zdá v pořádku, učitel by ho měl pravidelně kontrolovat a ujišťovat se, že skutečně v pořádku je. Nabízí se i otázka ohledně aktuální potřeby žáka.
7. Zjistit, kteří kamarádi jsou pro žáka ti nejlepší, a kteří mohou žákovi poskytnout podporu. O podporu by je měl požádat učitel kamarády v případě, že je žák smutný či rozmrzelý.
8. Od žáka nečekat příliš v podobě školních prací. Učitel by měl mít na paměti, že žák prochází těžkým obdobím a je pro něj těžké se soustředit. Je vhodné konzultovat s rodiči žáka, jaké cíle jsou pro žáka splnitelné a ty žákovi vymezit. Popřípadě dát žákovi příležitost dělat to, co má rád. Pro žáka je důležité vědomí, že i přesto, že ztratil osobu blízkou, je v pořádku zažívat zábavu.¹⁰⁹

Následným doporučením pro učitele se věnuji v diskuzi v závěrečné části práce, kde беру v potaz výsledky výzkumu obsažené v empirické části práce.

2.8 Souhrn klíčových poznatků z teoretické části práce

V závěrečné části teoretické práce bych chtěla pro přehlednost čtenářům osvěžit klíčové poznatky, které se následně objevují napříč empirickou částí práce. Pro teoretickou část práce jsem v úvodu volila kapitoly pro seznámení se se smrtí. Důležitou roli v práci hrají vývojoví psychologové a jejich poznatky - Erik Erikson se svými vývojovými stádii lidského života a Jean Piaget se stádii kognitivního a morálního vývoje, jejichž poznatky mohou být přínosem pro učitele základních škol. Se stádii Jeana Piageta jsme si osvěžili

¹⁰⁹ *Child Bereavement UK: For teachers when a pupil returns to school after being bereaved* [online]. UK, 2018 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.childbereavementuk.org/for-teachers-when-a-pupil-returns-to-school-after-being-bereaved>

stručnou charakteristiku pro žáky mladšího a staršího školního věku. Jedním z nosných témat pro empirickou část práce je dětské pojetí smrti, které stojí na výzkumech tématu věnovaným. S dětským pojetím smrti dále souvisí také doporučení, jakým způsobem komunikovat s dětmi se zkušeností ztráty blízké osoby. V práci jsou nastíněné fáze truchlení dle Alana Carra, které mohou sloužit jako pomůcka pro učitele, kteří se setkají s žákem s danou zkušeností. Důležitou kapitolou pro empirickou část je také téma smrti ve výuce, které úzce souvisí s konceptem smrti.

3 Empirická část

3.1 Metodologie výzkumu

Následující část práce se blíže věnuje zvolené metodě pro empirický výzkum, již je kvalitativní výzkum, a důvodům jejího zvolení. V dalších podkapitolách se poté práce soustředí na popis designu práce, metod sběru dat, výzkumného záměru a samotných respondentů výzkumu. Výsledky výzkumu jsou následně podrobeny analýze.

3.1.1 Kvalitativní výzkum

K záměru práce byla zvolena výzkumná otázka, prostřednictvím které bylo úkolem zjistit, jaké podpory se žákům, potýkajícím se se ztrátou blízké osoby, dostává. Dále byla šetřena společná charakteristika těchto žáků a učitelův subjektivní pohled na ně. Vzhledem ke zvolenému tématu, *Podpora školy žákům, kteří zažili ztrátu blízké osoby*, byl po konzultaci s vedoucí diplomové práce zvolen kvalitativní výzkum prostřednictvím individuálních rozhovorů s pedagogy na základních školách, konkrétně druhého stupně.

Mezi klady zvoleného způsobu patří možnost reagovat přímo na místě na respondentovi odpovědi. Při blízkém kontaktu dokáže navíc badatel odhadnout míru vůle či nevůle odpovědi, a to díky další metodě typické pro kvalitativní výzkum, kterou je pozorování. Klady tedy vidím také v možnosti přizpůsobit se na základě pozorování u takto citlivého tématu otázky. Další z přínosů zvolené formy empirického výzkumu vidím v subjektivním pojetí každého učitele, které je naprosto přirozené a zároveň potvrzuje zvolený typ výzkumu. Subjektivní nahlížení na problematiku zvoleného tématu nám pomáhá nahlédnout také na šíři každého učitelova pojetí.

Kvalitativní výzkum je typický pro svou jedinečnost, a tudíž je velmi obtížné dosažené informace znovu prokázat.¹¹⁰ Pro kvalitativní výzkum rovněž platí, že měřitelný fenomén je rozvíjející, popřípadě zanikající. I z tohoto důvodu jsou fakta, která z kvalitativního výzkumu získáme, těžko znovu měřitelná a ověřitelná. Zvolená metoda rozhovoru s pedagogy, která bude níže blíže specifikována, se vyznačuje také tím, že badatel interpretuje informace sdělené od respondentů do své práce. Informace sdělují

¹¹⁰ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

respondenti badateli podle svého nejlepšího uvážení a není tedy možné jinak podložit. Pedagogové hovoří ze své vlastní zkušenosti, která je nepřenositelná, což tudíž opět potvrzuje pravidlo těžší formy ověření.

Mezi úskalí zvoleného přístupu patří časová vytíženost respondentů v odpoledních hodinách, což jsem pocítila během prvních rozhovorů s učiteli. Má původní myšlenka, kterou bylo vést rozhovor pouze s učiteli předmětu výchova ke zdraví, se kvůli nenaplnění minimálního počtu respondentů neuskutečnila. Většina oslovených učitelů na žádost o uskutečnění rozhovoru prostřednictvím e-mailu neodpověděla. K získávání kontaktů docházelo zejména metodou sněhové koule, které se více věnuji v podkapitole 3.1.1.4. U jednoho z rozhovorů jsem dokonce cítila velmi silnou nevoli jej vést, a proto jsem se snažila držet pouze předepsaných otázek a rozhovor co nejvíce zestručnit. Naladění respondentů vidím tedy jako další úskalí kvalitativního výzkumu. Na druhou stranu se jedná o něco tak subjektivního, co badatel nemůže předem odhadnout. Stejně tak není možné odhadnout ani časový interval, po který jsou tvrzení respondentů pravdivá. Mnou měřený časový úsek se pohybuje na hranici 4 měsíců, ve kterém docházelo k cílenému oslovování učitelů.

Všichni respondenti byli seznámeni s těžkým tématem práce, tudíž věděli, že se jich otázky mohou dotknout. Téma smrti, které se v rozhovoru objevuje, nemusí být příjemné ani pedagogům, čehož jsem si byla plně vědoma. Pedagogy osobně neznám a tudíž nevím, jakou zkušenost se smrtí mají oni sami. Ošetření, které jsem uskutečnila, bylo seznámení respondentů s tématem práce a dobrovolným souhlasem s účastí na rozhovoru.

3.1.1.1 Design práce

Dalším krokem bylo stanovení designu práce, jehož cílem je stanovení cíle za pomoci vhodných prostředků a následné sdělení výsledků práce. Samotný design kvalitativního výzkumu má různé úrovně. Vzhledem k metodě sběru dat se empirické části práce týká konkrétně taktická úroveň, do které se řadí právě rozhovor i pozorování. Při pečlivějším bádání jsem došla k závěru, že metoda sběru dat z hlediska výzkumných otázek se řadí spíše k zakotvené teorii. Mezi její typický rys patří zkoumání něčeho, na co neexistuje daná teorie, zakotvená teorie tedy hledá novou teorii určitých jevů a jejich souvislostí. K výsledkům se může badatel dostat například pomocí metody sběru dat, konkrétně pozorováním

či rozhovorem. Dalším typickým rysem je neustálé porovnávání výsledků výzkumu. V diplomové práci neustále porovnávám výpovědi respondentů, což potvrzuje zařazení metody právě k zakotvené teorii.¹¹¹

3.1.1.2 Metody sběru dat

Zvolenou formou kvalitativního výzkumu v empirické části práce je hloubkový rozhovor, konkrétně rozhovor polostrukturovaný, který bývá označen jinak jako narativní. Přípravou na polostrukturovaný rozhovor byla příprava bodových otázek, na které byly eventuálně nabalovány další otázky v závislosti na odpovědích respondentů výzkumu. Pro tento typ rozhovoru jsem se rozhodla z důvodu připravenosti na reakce díky sestavení bodových otázek, které eliminují možnost zahrnutí badatele do kouta, a také kvůli výhodě polostrukturovaného rozhovoru, kterou vidím v tom, že se badatel může otázek pouze držet s eventuálním přizpůsobením se vzniklé situaci. Badatel může za pomoci empatie vycítit, kdy je respondentovi otázka nepříjemná a za chodu ji upravit, či se ubírat mírně jiným směrem. Prostor, který je možné v tomto typu rozhovoru respondentům nabídnout, je navíc vede k volnému vyprávění, prostřednictvím které se dozvídám více z jejich subjektivního pojetí. I přesto, že jsem se snažila otázky rozvinout tak, abych se od respondentů dozvěděla co největší množství informací, mě sestavené bodové otázky držely pevně u předepsaných klíčových informací. Mimo relevantních informací jsem se dozvěděla také celou řadu informací navíc, které jsem ovšem při sepisování podkladů neuváděla. Nejen, že takové informace nebyly z hlediska cíle práce významné, ale některé z nich byly také velmi osobní.

3.1.1.3 Etika ve výzkumu

Z etického hlediska je důležité mít stanovaná pravidla práce. Vzhledem tomu, že jsem se ve své práci zabývala tématem velmi citlivým a mou metodou výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, upustila jsem od prvotní myšlenky nahrávat rozhovory na diktafon. K tomuto rozhodnutí došlo ihned po prvním rozhovoru, u kterého byla patrná nevhodně poskytnutí nahrávky ze strany respondenta. I když ostatní respondenti neměli

¹¹¹ HANZELKA, J. Designy výzkumu. In: *Is.muni.cz* [online]. Brno: Informační systém Masarykovy univerzity, 2017 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2017/BSS405/um/67987374/designy_vyzkumu.pdf

s nahráváním výpovědí na diktafon výraznější problém, kvůli jednotnosti výpovědí jsem se rozhodla vést poznámky u všech odpovědí buď na papír, nebo do poznámek v počítači. Všechny výpovědi jsem následně přepsala do elektronické podoby.

Vzhledem k tomu, že téma diplomové práce je velice těžké a citlivé, jsem v úvodu rozhovoru všem respondentům sdělila, že mají plné právo na jakoukoliv otázku neodpovědět. I když se jednalo o učitele, jejich subjektivní pojetí a vnímání smrti neznám, proto mi přišlo správné dát jim tuto volbu. Všem zúčastněným respondentům jsem připomněla i fakt, že se stávají součástí výzkumu jevů, které ve své práci zkoumám. V úvodu každého rozhovoru byl sdělen souhlas ze strany každého respondenta o zcela dobrovolné účasti při výzkumu. Všechny respondenty jsem také ujistila o anonymizaci a v následných rozepsaných rozhovorech jsem respondenty rozlišila označením dle Tabulka 1 v následné podkapitole.

3.1.1.4 Respondenti výzkumu a výběr výzkumného vzorku

Respondenty výzkumu byli převážně učitelé předmětu výchova ke zdraví a výchova k občanství. Toto kritérium bylo zvoleno z důvodu možnosti výskytu tématu smrti ve výuce a kvůli oboru, který studuji, kterým je konkrétně výchova ke zdraví a pedagogika. Původní myšlenkou bylo zaměřit se pouze na učitele výchovy ke zdraví, bohužel se mi přes vynaloženou snahu nepodařilo naplnit minimální kapacitu respondentů. Zvolení respondenti vyučovali předměty na druhém stupni základní školy. Kvůli náročnosti tématu se rozhovor uskutečnil také se školní psycholožkou, která je dle výpovědí učitelů častým komunikátorem s dětmi se zkušeností se smrtí. Vzhledem k období, kdy jsem sbírala podklady z rozhovorů, a to konkrétně kvůli karanténě a opatřením České republiky vzhledem k pandemii Covid-19, se mi nepodařilo nasbírat více podkladů. Po konzultaci s vedoucí práce jsme se shodly, že informace, které jsem získala, jsou dostačující a věcné.

V rozhovorech jsem se řídila bodovými otázkami, které jsem přizpůsobovala individualitě učitelů. Na individuální rozhovor jsem si stanovila časovou dotaci maximálně 60 minut, která byla v praxi plně dostačující, a to až na rozhovor s paní školní psycholožkou, se kterou jsem se kvůli množství poskytnutých informací sešla dvakrát mimo budovu školy.

První kontakt s respondenty byl uskutečněn prostřednictvím e-mailu, který jsem pro zvýšení šancí na úspěch zasílala také zástupcům ředitelů základních škol. Ti mi v případě zájmu předávali kontakt na učitele daných předmětů. Zpětná vazba v podobě odpovědí byla velmi nízká, jednalo se pouze o přibližnou třetinu ze všech oslovených. Všichni respondenti byli tedy prvotně informováni prostřednictvím emailu, účel výzkumu jim byl sdělen při následném osobním setkání. Sběr kontaktů se uskutečnil také metodou sněhové koule, kdy mi učitelé doporučovali a předávali kontakt na své kolegy, kteří byli rovněž k vedení rozhovoru kompetentní. V praxi se mi tato metoda výběru výzkumného vzorku velice osvědčila.¹¹²

Pro přehlednost empirické části práce je následně vložena Tabulka 1, se stručnými informacemi o respondentech. Tabulka obsahuje informace ohledně délky praxe vystudované apropace a stručné charakteristiky respondentů.

¹¹² MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4

Tabulka 1: Respondenti výzkumu a jejich charakteristika

Vzorek	Praxe	Aprobace	Charakteristika učitele
Učitelka 1	30 let, 1 rok VKZ	Český jazyk, Výchova k občanství	Nevídí velký rozdíl mezi výukou OV a VKZ. O smrti vyučuje nahodile, necítí přílišnou váhu v tématu smrti pro žáky
Učitelka 2	18 let, 1 rok VKZ	Přírodopis, Tělesná výchova	Zkušenost s úmrtím během studia na základní škole, výuce o smrti se věnuje svědomitě a citlivě
Učitelka 3	9 let, 2 roky VKZ	Chemie, Přírodopis	Necítí váhu v předmětu VKZ, výuka o smrti by měla proběhnout především od rodičů
Učitel 4	5 let	Výchova ke zdraví	Nevěnuje se smrti cíleně, necítí v předmětu VKZ přílišnou váhu
Učitel 5	7 let	Výchova k občanství, Zeměpis	Vnímá výuku o smrti jako přirozenou součást, velmi uvažuje o žácích a jejich domněnkách o smrti
Učitel 6	4 roky, 4 roky VKZ	Přírodopis, Tělesná výchova	Necítí váhu v předmětu VKZ, výuka o smrti se objevuje pouze nahodile
Učitel 7	5 let, suplování 2 roky VKZ i OV	Český jazyk, Anglický jazyk	Dává přednost ukázkám z knížek s podtextem smrti
Učitelka 8	2 roky, 2 roky OV	Český jazyk, Anglický jazyk	O žáky se zkušeností se smrtí se vždy radí se školním psychologem
Učitelka 9	30 let, 1 rok VKZ	Český jazyk, Výchova k občanství	Dbá ohled na výuku o smrti, o žáky se zkušeností se smrtí se vždy radí se školním psychologem
Učitel 10	7 let	Přírodopis, Tělesná výchova	Vnímá výuku o smrti jako důležitou, o žáky se zkušeností se smrtí se vždy radí se školním psychologem
Školní psycholožka	25 let	Speciální pedagogika a učitelství pro první stupeň	Velmi empatická, bohaté zkušenosti s žáky se zkušeností se smrtí, je pro výuku o smrti od mateřské školy

pozn.: VKZ = Výchova ke zdraví
OV = Výchova k občanství

3.1.1.5 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal od zimy roku 2019, kdy jsem začala oslovovat učitele základních škol v místě bydliště. Vzhledem k tomu, že se mi přes snahu nepodařilo z důvodu nedostatečné kapacity naplnit počáteční myšlenku oslovit pouze učitele předmětu výchova ke zdraví, jsem začala oslovovat také učitele předmětu výchova k občanství, později také učitele suplující na hodinách daných předmětů. Rozsáhlý rozhovor byl veden také se školní psycholožkou, se kterou také probíhala má loňská praxe při studiu na Univerzitě Karlově.

Většina rozhovorů probíhala v prostorách školy, přibližná třetina z nich externě v kavárnách s učiteli, se kterými jsem se nemohla domluvit na odpolední termín v prostorách

školy. Se dvěma učiteli z odlišného města bydliště byl veden online rozhovor přes Skype. Se školní psycholožkou, která rovněž působí jako metodik prevence, jsem se sešla v kavárně v blízkosti jejího bydliště. Metoda vedení rozhovoru se zapisováním poznámek a následným přepisem byla velmi časově náročná, proto si velmi cením skutečnosti, kdy mi učitelé i školní psycholožka vyšli vstříc a umožnili vést rozhovor mimo pracovní dobu a mimo prostory školy.

Obecně ale musím zmínit úskalí zpětného ohlasu jen od přibližné třetiny oslovených. Naplnění kapacity byl z toho důvodu velký problém. Schůzky, které jsem měla naplánované, se často ani neuskutečnily. Rozhovor s respondenty proběhl vždy jednou, až na rozhovor se školní psycholožkou, se kterou jsem se sešla dvakrát. Dvakrát jsme se sešly z toho důvodu, že paní psycholožka má dlouhou a pestrou praxi s vedením dětí a její poznatky byly pro mne velmi důležité. Školní psycholožka mi vyšla vstříc se schůzkami mimo školu a mimo dopolední hodiny a z toho důvodu jsme se mohly se sejít dvakrát v kavárně v místě bydliště.

3.1.1.6 Výzkumný záměr

Výzkumný záměr práce se odvíjí od tématu práce a je jím tedy zjistit, jaké podpory ze strany školy se dostává žákům, kteří zažili ztrátu blízké osoby. V praxi jde především o podporu ze strany učitelů, kteří s žáky tráví největší množství času. S ohledem na náročnost tématu práce jsem vedla rozhovor také se školní psycholožkou, která na škole působí rovněž jako metodik prevence. Mým záměrem bylo zjistit, jak učitelé tyto žáky vnímají, jestli je pojí nějaká společná charakteristika, či jestli učitelé těmto žákům učivo přizpůsobují. Důležité pro práci bylo také zjistit, jaká je informovanost učitelů, jakým způsobem se k nim daná informace dostává, a především jak s ní v hodině pracují. Skrze rozhovory s učiteli jsem se dozvěděla, že jsou většinou informováni přímo od třídního učitele, a tudíž jsou schopni své učivo přizpůsobit individuálně. Klíčovou informací pro mou práci byly informace o domněnkách učitelů o zacházení s žáky s touto zkušeností. Mým cílem bylo zjistit, jakou váhu tématu přikládají a jak moc se tématu ve výuce věnují.

3.1.1.7 Výzkumné otázky

Na počátku práce stála otázka, čím se chci zabývat. Vzhledem k náročnosti tématu nebylo možné vést rozhovor se samotnými žáky se zkušeností. Po konzultaci s vedoucí mé diplomové práce jsme se shodly, že empirická část bude realizována skrze rozhovory s učiteli, kteří se setkali či mohli setkat s žákem s touto zkušeností.

Hlavní výzkumnou otázkou práce bylo, jaká podpora je poskytována žákům, kteří zažili ztrátu blízké osoby a pohybují se ve školním prostředí. Z toho vyplývá, že jsou v přímém kontaktu s učiteli a z toho důvodu je výzkum veden s právě s nimi.

K výzkumné otázce se dostáváme řadou níže zmíněných jednotlivých otázek. Jednotlivé výzkumné otázky byly velmi obsáhlé a individuálně se měnily v kontextu vedeného rozhovoru.

Kostra rozhovoru, které jsem se při vedení všech rozhovorů držela, je uvedena v příloze 7.1. Stěžejní otázky, které jsou pro mou práci klíčové, zmiňuji následovně:

1. Jak s tématem smrti pracujete? Objevuje se ve vaší výuce téma smrti? Zařazujete jej cíleně?
2. Uvažujete o tom, jak žáci mohou témat smrti vnímat?
3. Jaká vidíte úskalí ve výkladu o smrti ve třídě?
4. Jak se podle vás pozná žák postižený úmrtím v rodině? Existují podle vás nějaká společná charakteristika?
5. Jestliže víte o žákovi s touto zkušeností, pracoval/a jste s ním individuálně? Popřípadě věnovat se mu školní psycholog či nějaký jiný pracovník školy?
6. Kdybyste věděli, že nějaký žák ve třídě se s touto zkušeností potýká, změnili byste něco v tom, jak se téma smrti objevuje vaší výuce?
7. Jak by se podle vás mělo zacházet s žákem, který prochází úmrtím v rodině? Jsou k tomu podle vás publikace přizpůsobené?

3.1.1.8 Postup při analýze a interpretaci dat

Při své práci jsem se snažila o strukturalistický přístup při analýze rozhovorů. Strukturalistický zejména z toho důvodu, že působí velmi přehledně. Konkrétně se jednalo o narativní analýzu, která je velmi často využívanou metodou při kvalitativním výzkumu.¹¹³ I přesto, že jsem každý rozhovor vedla zvlášť, snažila jsem se na rozhovory nahlížet uceleně. Při rozhovorech s respondenty jsem se držela přesného přepisu každého slova, které jsem během rozhovoru postřehla. Prvním krokem při práci s respondentem bylo oslovení a domluvení si schůzky s respondentem. Vše probíhalo za předpokladu, kdy jsem měla pro rozhovor promyšlené otázky. Dalším krokem bylo vedení rozhovoru se zápisem poznámek přímo při rozhovoru a následoval přepis do elektronické podoby. Při vedení zápisků jsem se snažila o co nejpřesnější zápis, který jsem si pak jen upravila do elektronické podoby. Při dosažení deseti výpovědí od respondentů, což bylo minimální kapacitou počtu respondentů po konzultaci s vedoucí mé práce, jsem pečlivě všechny jejich výpovědi zapsala. Nad odpověďmi jsem strávila přibližně týden aktivní analýzy, kdy jsem se snažila najít společná pojítka mezi respondenty. Ty samá pojítka jsem hledala také u odlišností, které se rovněž u odpovědí vyskytovaly.

3.1.2 Vhodný materiál k analýze při empirické části

V empirické části jsem se držela bodových otázek při vedení rozhovoru. V samotném závěru jsem se učitelů zeptala, zda využívají některé doplňkové učivo ohledně tématu smrti a popřípadě jaké. K mému překvapení jsem se dozvěděla, že drtivý počet učitelů nevyužívá žádné doplňkové materiály. Ještě větším překvapením pro mě bylo, že většina učitelů nevyužívá ani učebnice k předmětu výchova ke zdraví. V závěru své práce jsem se učitelům zmínila o vhodných publikacích s podtextem smrti. Dětská literatura je velmi vhodná svým působením z hlediska pestrosti, nabízí mnoho technik, které ukazují, jak je možné s dětmi pracovat. Mezi některé z nich patří například: "loutkové divadlo, dětské knížky, audiovizuální nahrávky, příběhy, pohádky, scénky, prvky dramatické výchovy aj."¹¹⁴

¹¹³ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

¹¹⁴ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 40, ISBN 978-80-210-4413-5.

Šubrtová uvádí ve své vlastní publikaci „Tematika smrti v české a světové próze“¹¹⁵ knihy, které jsou vhodné pro děti z hlediska podtextu smrti. 4 konkrétní publikace, vhodné dle Šubrtové pro děti, jsou následující: *Myši patří do nebe*, *Bratři lví srdce*, *Most do země Terabitha* nebo *Malý Bobeš*. Subjektivně vnímám publikace jako velmi zdařilé, a proto jsem učitelům přiložila jejich výtah v rámci rozhovoru k případné analýze a otázce, zdali by materiály nevyužili ve výuce. Výtah, který byl při vedení rozhovoru respondentům poskytnut, je obsažen v přílohách 7.2, 7.3, 7.4, 7.5.

3.1.2.1 Vhodný materiál dle školní psycholožky

Jedním z rozhovorů, který jsem pro svou práci vedla, byl rozhovor se školní psycholožkou. Bližší informace o rozhovoru uvádím v podkapitole 3.2. Při samotném rozhovoru se školní psycholožkou jsem se dozvěděla o publikaci, kterou hojně využívá při komunikaci s dětmi, které vykazují problematiku různé odlišnosti, nemusí se striktně jednat jen o problematiku úmrtí. Při rozhovoru jsme hovořily především o dětech, které zasáhla tragédie spojená se smrtí. Často se ale dětem, které zasáhne tato tragédie, nabalují další problémy, které zmiňují napříč empirickou částí. Mezi tyto problémy, ke kterým má přístup učitel či psycholog, patří především problémy s docházkou, učební látkou a koncentrací v hodinách.

Dle psycholožky je vhodné dětem interpretovat smrt pomocí knih. Mezi vhodné metody podle ní patří komunikovat skrze: „*knížku, přes zvířátko, dušičku*“ Vše je vhodné zohlednit dle jedinečnosti dětí. Pro děti je snazší sdělení, že duše zemřelého se odebírá někam, kde je dobře. O duši budou určitě nejčastěji hovořit nábožensky založení rodiče, dle psycholožky se ale jedná o jednu z nejčastějších odůvodnění ze strany rodičů bez ohledu na jejich vyznání. Přes zvířátko je vhodné zmínit smrt jako něco přirozeného, neboť smrt mazlíčka zpravidla nezasáhne dítě v takové míře.

Pro paní psycholožku jsou informace skrze publikace nejvhodnější metodou interpretace smrti. Na závěr vedení rozhovoru jsem paní psycholožce, stejně jako učitelům, poskytla výtah publikací dle doporučení od autorky Šubrtové, na což mi odpověděla následovně: „*Publikace, které jste mi poskytla, jsou určitě vhodné a věcné. Já osobně*

¹¹⁵ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

používám publikaci Malá duše u Slunce, velmi doporučuji i pro vaši práci. Zároveň se mi ale líbí i výtahy z knih, které jste mi poskytla. Určitě zařadím, má to přínos i pro mne. Přes knížky se hezky sdělí smrt, a navíc, když jsou čtivé. Podle mě ideální způsob.“

Paní psycholožka mi doporučila knihu Malá duše a Slunce: hovory s Bohem pro děti.¹¹⁶ Autor knihy, Neale Donald Walch, se na poslední straně své publikace zmiňuje o předávání něčeho nového dětem, nového náhledu na nečekanou situaci. V publikaci, kterou paní školní psycholožka hojně využívá, se nezobrazuje smrt. Příběh, jenž je vyobrazen v publikaci, poukazuje především na vztah mezi Bohem a duší. Díky vyobrazení Boha je patrné, že kniha s sebou nese i nádech náboženství, se kterým ale nemusí být každé dítě zcela ztotožněno. Jak tomu ale u knih bývá, také literatura je postavena na mírném individuálním pojetí každého z nás. Poselstvím publikace je předávat náhled na jedinečnost každé bytosti. Jednou z nejoblíbenějších citací, se kterou se setkává paní psycholožka, je „Bez zimy bys nepoznala teplo, bez toho, co je nahoře bys nepoznala, co je dole, bez rychlého bys nepoznala, co je pomalé.“¹¹⁷

V knize je zdůrazněno, že i přesto, že jsme jedineční a dokonalý, to neznamená, že jsme nejlepší. Kniha svým způsobem odpovídá i na možné nadcházející otázky o smrti. Paní psycholožka s ní pracuje často, a to hned z několika důvodů. Je jím zmiňované poselství, kdy všichni jsme bytosti dokonalé, ale také čtivost, která je pro děti atraktivní. Nedílnou částí jsou obrázky, které jsou pro děti rovněž poutavé.

3.2 Výsledky výzkumu prostřednictvím analýzy a interpretace získaných dat

V následující kapitole analyzuji data získaná skrze rozhovory s učiteli a školní psycholožkou. Na získaná data nahlížím uceleně, snažím se nacházet shody a neshody učitelů a srovnávat s názory a zkušenostmi školní psycholožky. K analýze výpovědí od školní psycholožky přistupuji z části separačně, neboť mají pro mou práci význam jiného charakteru.

¹¹⁶ WALCH, Neale Donald. *Malá duše a Slunce: hovory s Bohem pro děti*. Přeložil Robert GAJDOŠ, ilustroval Frank RICCIO, přeložil Ilona HŮLOVÁ. Praha: Synergie, c2001. ISBN 80-86099-57-1.

¹¹⁷ Ibid., s. 10

První část analýzy rozhovoru, které se následovně věnuji, je rozsáhlá samostatná analýza rozhovoru se školní psycholožkou. Výpovědi školní psycholožky se prolínají i následným textem při interpretaci výpovědí od učitelů. Následuje rozbor rozhovorů s učiteli základních škol.

3.2.1 Z pohledu školního psychologa

3.2.1.1 Představení školní psycholožky

Jak jsem již zmínila, ve své práci se věnuji také detailnímu rozhovoru se školní psycholožkou, se kterou jsem se setkala již v minulém semestru při svém studiu na Univerzitě Karlově. Paní psycholožka mi vedla praxi k předmětu pedagogika, ve které se většina práce soustředila na práci s dětmi v hodinách logopedie.

Paní školní psycholožka se pyšní praxí bez mála 25 let, z čehož vyplývá bohaté časové rozmezí, ve kterém měla šanci se setkat s dětmi se ztrátou v rodině. Vystudovala aprobaci Speciální pedagogika a učitelství pro první stupeň. Z důvodu nižší vytíženosti na prvním stupni, který nepokryje plný úvazek, působí paní psycholožka také jako školní psycholog a je tedy kompetentní osobou, která je v kontaktu se všemi žáky dané základní školy nejen s touto zkušeností.

Během rozhovoru jsem se řídila bodovými otázkami, které jsem vzhledem k tomu, že paní psycholožka vyučuje na prvním stupni a má tak rozsáhle zkušenosti, mírně upravila, jejich kostra ale zůstala zachována. Na otázku s kolika případy se setkala během své praxe na škole, mi paní psycholožka nebyla schopna odpovědět. Číslo, které by mi sdělila, by bylo spíše zavádějící. Úmrtí v rodině ale není podle paní psycholožky nijak časté. „*Letos se řeší 4 děti. Jsou to ale případy z posledních dvou let.*“ Jak tvrdila, není podle paní psycholožky možné přesně vyčíslit počet žáků, s kterými se setkala, dodává ale: „*...jestliže ale budete chtít slyšet nějaké číslo, bude to přibližný průměr u dvou dětí za školní rok. Což by znamenalo, že jsem se za dvou praxi setkala s 50 dětmi. Ano, to mi připadá reálné.*“ Zároveň paní psycholožka uvádí, že nejčastějším úmrtím, se kterým se děti setkávají, je smrt prarodičů a domácích zvířátek.

3.2.1.2 Konkrétní příklad žáka s úmrtím v rodině a následná podpora ze strany školy

Nejtragičtějším případem byl případ, který mi paní psycholožka uvedla jako první. Jednalo se o chlapce šesté třídy, který byl svědkem smrti svého otce. „*Minulý rok vyšel základní školu klučina, který byl svědkem smrti svého otce. Jeli spolu na kole a na otce spadl strom. Klučina z něj zvedal strom a volal mu pomoc, byl v té době v šesté třídě. Třídnímu učiteli to oznámila maminka. Bylo to hrozné. Klučina byl do sebe uzavřený a bolest se snažil vytěsnit. Co se ale odehrávalo v něm nevím. Byl to možná ten nejhorší případ. Došlo k naprosté izolaci od všech. Klučina byl před tragédií veselý kluk, který často bavil třídu, poté došlo k opravdu naprosté izolaci. Měl ve třídě jednu kamarádku, se kterou trávil velkou spoustu času, ale ani ta o ničem nevěděla. Nesvěřil se ale nikomu.*“ Chlapec byl podle paní psycholožky nadmíru izolován, což bylo ale zcela pochopitelné vzhledem k závažnosti situace.

Paní psycholožka měla z chlapce dojem, že se u něj projevila posttraumatická stresová porucha. Jak uvádím v teoretické části práce, PTSD se řadí mezi neurotické, stresové a somatoformní poruchy.¹¹⁸ Pro mou práci je relevantní podpora ze strany školy, proto se mé další otázky ubíraly směrem právě podpory, která byla chlapci poskytnuta a jak pracovala s domněnkou výskytu PTSD. „*Klučinovi jsem já i paní třídní učitelka sdělily, že za námi může kdykoliv přijít. Ale bohužel od šesté do deváté třídy sám nepřišel ani jednou. Ve třídě neplakal, byl jen velmi zamlklý a zaražený. Z chlapcovy strany jsem ale cítila, že je rád, že má tu nenásilnou možnost si s někým promluvit. Při očním kontaktu to vycítíte. Jak jsem řekla, mě nejvíc překvapilo, že se nesvěřil své kamarádce. Byli opravdu nerozluční. S kamarádkou chodili i na obědy, oba totiž nenavštěvovali školní jídelnu a trávili spolu čas i přes obědy, podle mě se takto dali dohromady.*“ I zde je patrná značná subjektivita, která pramení z působení paní psycholožky. Paní psycholožka sdělila, že vycítla, že pro chlapce byla podporou také možnost za ní kdykoliv přijít. Na druhou stranu ale uvedla, že se za ní chlapec nedostavil ani jednou. Dle paní psycholožky by žák měl přijít sám a ani psycholog by dítě neměl nutit do řízeného rozhovoru. Pro dítě je důležité cítit, že má v někom na škole podporu. Maminka chlapce rovněž nestála o konzultace s psycholožkou, a tak paní psycholožka nenutila chlapce do rozhovorů. K potvrzení domněnky o PTSD tedy

¹¹⁸ Posttraumatická stresová porucha: MKN-10. *Mediatelly* [online]. [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: <https://mediatelly.co/cz/icd/F00-F99/set/F40-F48/cls/F43.1/posttraumatick%C3%A1-stresov%C3%A1-porucha>

ze strany psychologky nedošlo, jak ale uvedla: „...byla jsem si tím skoro jistá, byl zamlklý, dělo se v něm něco složitěho.“

Zajímavou roli hrála i kamarádka chlapce, která byla pro chlapce zcela nepostradatelnou osobou během předchozích let i let po tragédii. Chlapec se ale kamarádce dle paní psychologky nesvěřil, ta se o tragédii dozvěděla pravděpodobně od dalších spolužáků. Chlapec se s kamarádkou setkával i nadále, údajně ale o události vůbec nehovořili. Chlapec tudíž neměl ve škole jedinou osobu, se kterou by o události hovořil. Ani to ale chlapce nemotivovalo ke svěření se psychologce.

3.2.1.3 Truchlení a smutek z pohledu školního psychologa

Doba truchlení a smutku, čemuž se věnuji v teoretické části práce, byla i dalším z témat, které mě u paní psychologky zajímalo. Podle paní psychologky záleží na mnoha kritériích. Jednou z nejsilnějších kritérií je věk, kdy dítě tato zkušenost zasáhne. „*Čím jsou děti mladší, tím dřív odeznívá. Podle mě je nejhorší průběh okolo té puberty, určitě druhý stupeň okolo těch dvanácti, třinácti let.*“ Dle psychologky jsou dospívající, kteří se začínají zdát, že oporu v rodině přestávají potřebovat, nejvíce ohroženou skupinou. Jednoznačně proto, že mají se sebou mnoho problémů, začínají se přetvářet v dospělé jedince. Tyto děti ale potřebují oporu stejnou měrou jako děti mladší.

S věkem jde ruku v ruce i kognitivní vývoj a stádia lidského života, kterému se věnuji v teoretické části práce. Znalosti kognitivního vývoje u žáků si je psychologka vědoma hlavně s ohledem na dlouholetou praxi. „*Prožívání smrti může souviset i s kognitivním vývojem, každá dětská fáze je přece něčím specifická*“. Podle paní psychologky je velmi důležité, jestli v sobě dítě problém potlačí nebo se z něj vypláče a vypovídá. Konkrétně u případu chlapce se ztrátou otce hovoří takto: „*Z problému se nedostal asi nikdy. Ještě v deváté třídě byl velmi zamlklý a nekomunikativní. U jiných dětí s touto zkušeností je to zpravidla pár měsíců. Záleží ale na věku. Důvodem bylo to, že chlapec problém v sobě potlačil, nevyřešil si ho sám v sobě. Jiné děti pláčou, svěřují se, pracujeme na tom. Bohužel nedošlo ke svěření se mi a já ho pochopitelně nenutila. Na to nemám žádné právo. Mojí prací je dát mu možnost, aby kdykoliv přišel. Navazovala jsem s ním alespoň oční kontakt, dala jsem mu informaci, že tu jsem pro něj.*“ Zároveň ale paní psychologka připomíná,

že právě ona je tou osobou, jenž by měla pracovat s dětmi s touto zkušeností. Učitelé často nevědí, jak s těmito dětmi pracovat, proto se často obrací právě na ni.

3.2.1.4 Doporučení tématu smrti od školní psycholožky

Na základě výpovědí paní psycholožky interpretuji doporučení. Tato část práce se týká obecnějšího pojetí a netýká se žádného z příkladů výše zmíněných. Typickým znakem pro děti s touto zkušeností je, že jsou: „*zamlklé, mají co dělat se sebou. Snaží se neprojevat.*“ Pro učitele to může být varovným signálem, že se s žákem pravděpodobně něco děje. Podle psycholožky by učitelé neměli žáka litovat, především ve třídě před ostatními.

Jednou z klíčových otázek, které byly společné pro paní psycholožku i pedagogy působící na základních školách, byla informace, jak se o tragédii škola dozví. „*Většinou rodič oznámí třídnímu učiteli nebo mně. Méně časté je oznámení na vedení školy, ale také se stalo. Řekla bych, že v 90 % případů jsem se to dozvěděla od třídního učitele. Je mou náplní práce s těmito dětmi pracovat. Třídní učitel ke mně tyto informace zprostředkuje a já se pak chovám zcela individuálně. S každým dítětem je to jiné.*“ Se stejným tvrzením jsem se setkala i od učitelů na základních školách. Nejvyšší formu důvěry pocítují rodiče především k třídnímu učiteli z toho důvodu, že k nim mají nejbližší a tráví s nimi s ohledem na ostatní pedagogy nejvíce času. Úkolem třídního učitele je následně obeznámit kolegy a psycholožku s problémem žáka.

Během praxe paní psycholožky nedošlo k nezájmu ze strany rodičů o dění se ve třídě dítěte. I přesto, že „*smrt rodičů není tak častá jako úmrtí zvířátka či prarodiče,*“ se i v případě smrti jednoho z rodičů druhý rodič či širší rodina zajímá. Během svých zkušeností se nesetkala s úmrtím obou rodičů. Dlouhodobé projevy u výsledků ve škole rovněž nepotvrzuje: „*Projevy jsou, ale ne nijak dlouhodobě.*“

Dle paní psycholožky je důležité s dětmi o úmrtí hovořit. Často ale děti neví, jak na to. „*Je to určité proto, že prostě neví jak na to. S těmi dětmi by měl někdo hovořit a snažit se všechny problémy pojmenovat.*“ Jak jsem již zmínila na příkladu chlapce, jemuž zemřel otec při tragédii, je důležité, aby si děti nepřisuzovali tragédii na svůj účet. Pro děti bychom tu měli být, měli bychom jim dokázat odpovědět na otázky a být jim oporou.

Jak jsem již zmínila, paní psycholožka působí i jako učitel na prvním stupni na základní škole. „*Já o smrti mluvím od první třídy, ale velmi jemnou formou.*“ Dle paní psycholožky je důležitá právě včasnost, kdy k dětem hovořit. Důležitá je i forma, jakou k předání informací dochází. „*Třeba zemře zvířátko a já vysvětluji, že smrt je normální, že čeká každého. To si ale můžu dovolit, protože vyučuji malé děti. Snažím se to rozebírat před třídou, ale jinak bych se chovala na druhém stupni.*“ Dle paní psycholožky je nejlepším časovým rozmezím, kdy informovat, přelom mateřské a základní školy. Dítě se dokáže lépe vyrovnat se ztrátou v případě mladšího věku. Paní psycholožka se konkrétně věnuje výuce na prvním stupni a výuku o smrti zařazuje od první třídy. Jiný výklad by ale určitě volila u žáků na druhém stupni. Jak zmiňuji výše, dle paní psycholožky je vnímání smrti jiné s ohledem na věk. Shodný názor na výuku o smrti od mladšího věku, konkrétně v mateřské škole, zastává i Dan Levinton. V předškolním vzdělání je dle Levintona vhodné zmínit se nahodile o smrti, když je k tomu dán prostor. Může se jednat o situaci, kdy dítěti někdo zemře a svěří se, nebo se některé z dětí ve třídě na otázku týkající se smrti zeptá. Dle Levintona by to učitel neměl přejít, ale hlouběji se věnovat odpovědi na otázky dětí.¹¹⁹

3.2.1.5 Kdy je vhodné informovat?

Odlišnost informovanosti určitě záleží na věkovém rozpoložení, ve kterém se dítě nachází. Na prvním stupni je podle paní psycholožky žádoucí vykládat o smrti před spolužáky. „*Spolužáci poskytují žákovi podporu. Spolužáka žákovi nenahradíte, děti mezi sebou mají vždy jiný vztah než s vámi.*“ Jinak je tomu ale v případě, že se jedná o žáky na druhém stupni.

Vzhledem k informovanosti napříč věkem souvisí i vliv vrstevníků. S přibývajícím věkem dětí klesá vliv rodičů, a naopak roste vliv vrstevníků. Výzkum na dané téma je volně přístupný na Metodickém portále RVP.¹²⁰ V případě výskytu žáka na druhém stupni doporučuje psycholožka individuální řešení s žákem, a ne komunikaci před třídou. „*Podle mě pokulháváme v tom, že se o smrti nemluví. Ptala jsem se na to učitelů a tématu smrti se*

¹¹⁹ LEVITON, Dan. *The scope of death education* [online]. University of Maryland: Death Education, 1997, s. 41-56 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481187708252877?journalCode=udst19>

¹²⁰ MAŘÍKOVÁ, Mgr. Hana a Mgr. Jirí ZAJÍC. Kdo má v životě dětí rozhodující vliv a jaký? *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2011 [cit. 2020-04-16]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/n/11517/KDO-MA-V-ZIVOTE-DETI-ROZHODUJICI-VLIV-A-JAKY.html/>

vyhýbají. Není jim to příjemné. Snažím se jim sdělovat, že by ale měli výklad zařadit. Je to ale bohužel pak v praxi na nich. Podle mě by nebylo na škodu zařadit tato témata již od školky.“ Tímto tvrzením se ubírá i další část práce, kde se věnuji rozboru rozhovorů s pedagogy základních škol.

3.2.2 Z pohledu pedagogů s oporou školního psychologa

Další a rozsáhlejší část empirické práce je zaměřena na sběr dat od učitelů na základních školách. Pro srovnání dvou rovin respondentů je snaha o propojení této části s názory školní psycholožky. Vypovídající hodnota informací může mít pro mou práci jiný charakter, z toho důvodu od sebe nejprve separuji výpověď školní psycholožky. V následující části práce slouží výpovědi školní psycholožky jako opora pro výpovědi učitelů. Vzhledem k charakteru vzorku doporučuji další výzkum na dané téma.

Následující část práce se zabývá pohledem učitelů na problematiku tématu smrti ve výuce, a především pak, jaké podpory se žákům ze strany učitelů dostává. Dalším klíčovým bodem je zjistit, jak učitelé žáky se zkušeností vnímají a zda uvažují o tom, jakým způsobem se děti smrt dotýká. Dále bylo pro účely práce nutné zjistit, jak učitelé žáka ve třídě zohledňují, jak s ním komunikují, pracují a jakou formou mu podávají pomocnou ruku. Jak jsem se dozvěděla od školní psycholožky, o úmrtí v rodině se nejčastěji dozvídá třídní učitel, který informace dále interpretuje zbytku pedagogického sboru.

Učitele včetně jejich aprobací ukazuje Tabulka 1, která je součástí podkapitoly 3.1.1.4. Mezi nejčastější vystudovanou aprobaci se u učitelů řadí předmět přírodopis. Mezi ostatními předměty je nahodile vše, od českého jazyku, přes chemii, po tělesnou výchovu. Praxe u učitelů výchovy ke zdraví je průměrně do pěti let, zatímco u výchovy k občanství je maximální uvedená praxe 30 let.

Původní myšlenka vést rozhovory s učiteli předmětu výchova ke zdraví, a to ideálně v místě bydliště, se rozplynula po měsíci neúspěšného snažení. Po konzultaci s vedoucí práce bylo rozhodnuto, že je pro práci klíčové, v jakých předmětech se o smrti učí nebo zdali má učitel šanci pracovat s žákem se zkušeností se smrtí. Tudíž bylo možné zařadit pro účely výzkumu také předmět podobný, výchovu k občanství. Data byla sbírána také od učitelů doplňujících předmět výchova ke zdraví nebo výchova k občanství, protože se v rámci

výkladu mohou k tématu smrti dostat. Protože je pro práci důležité, jak učitelé postupují při setkání s žákem s touto zkušeností, nečiní vyučující jiných předmětů při této zkušenosti pro její účely problém.

Na úskalí předmětů poukazuje jeden z učitelů v práci označen jako č. 4: „*Tím, že je předmět pro školy méně důležitý, tak jej často dávají až na konec vyučovacího dne, kde jsou již děti unavené a moc se jim do učení a vnímání nechce. Na aktuální škole, kde učím, je dokonce předmět často nahrazen výchovou k občanství*“. Dle učitelů jsou předměty i přes zmíněné úskalí z 50 % odpočinkové. 50 % respondentů nevidí zásadní význam předmětu. „*Osobně bych z pohledu RVP dal přednost jinému předmětu, spousta témat se v osnovách dubluje, i s přírodopisem, který vyučuji. Pro žáky je to často opakováním*“ Učitel č. 6 vidí největší úskalí v dublování předmětu s jeho předmětem. Výchovu ke zdraví vyučuje z toho důvodu, že na škole není jiný učitel se způsobilostí výchovu ke zdraví vyučovat, a tudíž na něj předmět zbyl. Přesná polovina respondentů se shoduje v nezásadnosti předmětu. Učitel č. 4 hovoří o předmětech výchovy ke zdraví následovně. „*Jedná se o všeobecný přehled základních věcí týkající se zdravého životního stylu. Myslím, že v dnešní době jsou rozhodně důležitější předměty.*“

Jednou z častých neshod u respondentů je váha, kterou předmětu přisuzují. S tím souvisí také přístup k výuce předmětu a následný výklad smrti. K porovnání přikládám dvě učitelky se shodou vyučovacího předmětu i přibližné délky praxe. Obě paní učitelky vyučují výchovu k občanství od počátku jejich působení na škole a po jeden rok obě vyučují také předmět výchova ke zdraví. První paní učitelka č. 2 hovoří následovně: „*Tyto předměty učím velmi ráda, chtěla jsem být zdravotní sestra. Výchova ke zdraví je něco, co opravdu chci učit.*“ Paní učitelce předmět dává smysl a baví také žáky. Protipólem je však druhá paní učitelka č. 1, která na předmět výchovy ke zdraví nenahlíží s přílišnou důležitostí. „*Předmět v současné době učí i mladá kolegyně a pro příští školní rok chce vedení školy předmět včlenit do jiných předmětů – takže vlastně zrušit.*“ Pro druhou paní učitelku absence předmětu nebude představovat žádnou velkou ztrátu. „*Nepovažuji předmět za důležitý, protože řada témat se opakuje v jiných předmětech.*“

Shodné jsou také využívané materiály pro výuku předmětu výchova ke zdraví, učitelé si je vytvářejí sami dle osnov předmětu a nepracují s žádnou učebnicí. Ani jeden z učitelů

mi nechtěl poskytnout vlastní materiály kvůli možnému šíření či odkazování se na materiály v práci. Jejich přání jsem samozřejmě respektovala. Pan učitel č. 4, hovoří podobně jako ostatní učitelé předmětu: „*Pro výuku používám vlastní prezentace zpracované z webu a různých publikací.*“ Učitelé předmětu výchova k občanství využívají většinou učebnice Výchova k občanství¹²¹ či si rovněž materiály pro výuku sami tvoří.

3.2.2.1 Častá podpora ze strany školy u žáků se zkušeností se smrtí

Velmi důležitou informaci, která hraje roli pro žáky se zkušeností se smrtí, je přizpůsobení se situaci ve výuce. Jak je uvedeno v následujících krocích práce, opět velmi záleží na subjektivním pojetí konkrétních učitelů. U konkrétního případu chlapce, kterému zemřel tragicky otec, a jež byl podle paní psycholožky tím nejnáročnějším případem za její dosavadní kariéru, zavedla největší opatření paní třídní učitelka. Upozornila všechny vyučující chlapce na pozornost při zvolení termínů smrti. „*Třídní učitelka upozornila všechny vyučující na to, aby nic neříkali před dětmi. Chlapci sdělení před ostatními spolužáky bylo velmi nepříjemné. Chlapec měl kdykoliv možnost se svěřit mně nebo třídní učitelce, akorát toho nevyužil. Já ho v té době měla na logopedii, ale tam jsem se ho spíš snažila zaměstnat, abych potlačila jeho bolest. Alespoň míru té bolesti.*“ Náplní práce psycholožky v hodinách logopedie se dále věnuji v podkapitole 3.2.2.2.

K zohledňování hodnocení těchto žáků by podle paní psycholožky mělo docházet vždy. „*Kdy jindy zohlednit, když ne teď.*“ Při rozhovorech s učiteli se ale tento názor neshoduje ve všech případech. Tato tvrzení opět potvrzují subjektivitu a váhu, kterou učitel problematice přisuzuje. Jak jsem již zmínila výše na příkladu chlapce s tragickou ztrátou otce, maminka chlapce nedocházela pravidelně na konzultace s psycholožkou. K nejčastějším konzultacím docházelo s třídní učitelkou, ty ale rovněž nebyly časté, a proto přání ze strany chlapce i maminky ohledně zohlednění při známkování nebylo vyslyšeno.

Překvapující pro mě byla neshoda učitelů u otázky, zdali by brali v potaz zkušenost žáků se smrtí a zohlednili proto hodnocení žáka. Mým očekáváním byla stejná výpověď

¹²¹ LUNEROVÁ, Jitka, Radim ŠTĚRBA a Monika SVOBODOVÁ. *Výchova k občanství 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 6. aktualizované vydání. Brno: Nová škola, 2019. Duhová řada. ISBN 978-80-7600-068-1.

jako od školní psycholožky, tudíž rozhodně ano. Jeden z učitelů č. 6 předmětu výchova ke zdraví odpověděl takto: „*Asi bych ho na to předním upozornil a promluvil s ním o tom, zda je připraven být této hodiny součástí.*“ V případě, že by připraven nebyl, nemá pan učitel rozmyšleno, jak by dále postupoval. „*Domluvil bych se s vedením školy o možném vyčlenění žáka, což ale nevím, jestli by šlo. Spíš bych asi poupravil výuku. Takovému žákovi bych ale nepočítal docházku, kdyby se nechtěl účastnit.*“ Za předpokladu, že by ale dítě projevilo zájem o výuku, i přesto, že by zájem nemusel být ze strany žáka upřímný, učitel by nijak zkušenost při výsledné známce nezohledňoval. Tento názor se však během výzkumu objevil jen jednou, pro většinu učitelů byla odpověď jasná, a to zohlednit. Zohlednění by mohlo být pouze částečné, o čemž by se učitel rozhodl po konzultaci s žákem či rodičem, popřípadě třídním učitelem, který je v těchto případech v kontaktu se školním psychologem. Částečné zohlednění by podle učitelů mohlo představovat odlišné termíny odevzdávání prací, vynechání jakéhokoliv ústního zkoušení žáka či snížení hranice u bodování písemných testů. Jeden z učitelů, v práci označen č. 10 by volil variantu psaní testů žáka, ale: „*žáka bych nechal na oko psát stejný test, ale neznámkoval bych ho stejně jako ostatní, určitě bych snížil hodnocení. Nechal bych ostatní spolužáky, aby si mysleli, že pro žáka platí stejná pravidla.*“ Tímto by učitel projevils k žákovi empatii a hodnotil by ho zcela individuálně.

3.2.2.2 Působení logopedie jako pomoci žákům se zkušeností se smrtí

Mezi další zjištění práce se řadí také otázka potřeby logopedie u dětí se zkušeností se smrtí. Paní psycholožka v rámci své práce na základní škole, vedle vyučování na prvním stupni a školní psychologie, působí také jako logoped. Často se setkává s dětmi, na které se nabalují problémy prvotně zapříčiněné tragédií v rodině. Jak uvedla, chlapec zasažený úmrtím otce před tragédií nenavštěvoval logopedii, ale právě ona tragédie dala mamince podnět ji začít navštěvovat. Paní psycholožka tvrdí, že: „*...nejčastěji logopedii navštěvují děti, které jsou zanedbané. To bohužel u žáků poznáte, rodiče se jim nevěnují. Děti, kterým ale někdo umře, jsou jiná skupina dětí. Není na to 100% rovnítka. Zpravidla se děti vrhnou do výuky, aby vytěsnili problém. Další možností je, že to nezvládnou a jdou ke mně.*“ Dle praxe paní psycholožky tedy není možné procentuálně vyčíslit, kolik dětí s touto zkušeností vykazuje nutnost logopedii navštěvovat.

Podle paní psycholožky je jedním z důvodů izolace pramenící z této zkušenosti přisuzování si viny za smrt v případě úmrtí blízké osoby. I přesto, že konkrétně u případu zmíněného chlapce nedocházelo k častým setkáním, snažila se psycholožka navázat během logopedie kontakt. U chlapce byla patrná vina, kterou za smrt otce pociťoval. Hlavním cílem psycholožky bylo chlapci vyjasnit, že za smutnou skutečnost v žádném případě nemůže. *„Spíše jsem mu sdělovala, že to, co se stalo, bylo něčím z hůry, nebo jak bych to řekla. Musela jsem ho ujišťovat, že za to nemůže. To si totiž myslím, že vedlo k tak silné izolaci. Chlapec si pravděpodobně dával za vinu problém, který nastal.“* Podpora z její strany tedy probíhala v hodinách logopedie, na kterých ovšem chlapec zájem o svěřeni se nevykazoval. Psycholožka se snažila ve vztahu s chlapcem vybudovat důvěru, bohužel ani to ke svěřeni se nevedlo. Maminka chlapce rovněž nechtěla komunikovat a ke konzultaci docházelo jen přibližně třikrát do roka. Maminka jevila o syna zájem, neměla ale chuť ani sílu s psycholožkou komunikovat.

3.2.2.3 Podpora poskytovaná ze strany pedagogů

Následná část práce pracuje s konkrétními případy a má za úkol vyobrazit podporu žákům ze strany pedagogů. Paní učitelka č. 8 se setkala tento školní rok s úmrtím jednoho z rodičů u žáka sedmé třídy. *„Rodina byla „připravena“ na odchod svého člena, vzhledem k dlouhé vážné nemoci jednoho z rodičů žáka“.* Žák sedmé třídy očekával úmrtí, které bylo bohužel vzhledem k onemocnění nevyhnutelné. Jak je zmíněno v teoretické části práce, roli hraje fakt, zda se jedná o očekávanou nebo náhlou smrt. Na základní škole: *„Školního psychologa nemáme, věnovala jsem se mu já, jako jeho třídní učitelka, individuálně.“* Podpora tedy byla zajištěna přímo od paní třídní učitelky, která se snažila s žákem pracovat maximálně individuálně. Dítě ale nevykazovalo přílišnou potřebu s ní cokoli sdílet, a tak mu podala pomocnou ruku a vyjádřila, že má kdykoliv možnost se jí svěřit. Učitelka se snažila o pravidelné konzultace s pozůstalým otcem dítěte a snažila se tak žákovi zajistit adekvátní podporu. Snižovala škálu hodnocení žáka u předmětů, vedla konzultace s ostatními učiteli a nebrala velký zřetel na vyšší počet neomluvených hodin, o kterých diskutovala s otcem žáka.

S velmi tragickou událostí se setkala paní učitelka č. 1.: *„Jednalo se o velkou tragédii, otec dítěte se zastřelil.“* Informaci sdělila třídní učitelce maminka dítěte. Dítě ani matka

naštěstí v době tragédie nebyli doma. Dítě se dozvědělo tragédii od matky, která pochopitelně nesla ztrátu velmi těžce. Učitelé se nedozvěděli, co bylo důvodem sebevraždy. Matka odmítala konzultace s tehdejší třídní učitelkou. Paní učitelka č. 1 z reakce matky vyvodila, že matka o plánované sebevraždě nevěděla. Jak ovšem sama uvedla, byla to jen její domněnka. Dítě bylo v době tragédie v páté třídě. Od šesté třídy byl žák ve třídě paní učitelky č. 1, která s žákem neřešila problém individuálně a snažila se žáka začlenit do kolektivu. „*Přenechala jsem tento úkol na našem školním psychologovi. Přece jen já nevím, jak přesně bych měla s daným žákem pracovat.*“ Podle paní učitelky hrál roli i roční odklad od doby, kdy s žákem pracovala. Školní psycholog se věnoval žákovi, který měl zhoršený prospěch a byl ve třídě velmi zamlklý. Po několika sezeních s žákem došel k doporučení, které přednesl učitelům. „*Doporučení pro nás bylo od školního psychologa a vedení školy se vůbec o tom před dítětem nezmiňovat.*“ Školní psycholog hovořil s každým z učitelů, kteří žáka učili, a všem učitelům dal doporučení, které se shodují s doporučením od školní psycholožky, které jsem uvedla výše. Nejdůležitější bylo žáka nelitovat, nekonfrontovat žáka před spolužáky a nenarážet na téma sebevraždy. Při nejasnostech bylo důležité pracovat s žákem individuálně.

I podle učitelky č. 2 jsou informace jasným podkladem k tomu, aby na jejich základě pracoval. „*Tyto informace jsou nám sdělovány právě proto, abychom je zohlednili ve výuce.*“ S výrokem souhlasí také učitel č. 4, který uvádí velmi důležitou myšlenku: „*Přístup během vyučování by měl být k žákovi stejný. Mimo výuku by měl vyučující žákovi naslouchat.*“ Což je dle mého názoru velmi stěžejní informace. Žák, který je postižený úmrtím blízké osoby, potřebuje cítit, že je na něj nahlíženo jako na ostatní žáky. Jak jsem zmínila, sama jsem se na základní škole potýkala se zkušeností s úmrtím matky a přesně to, že byl na mě a sestru brán stejný metr jako na ostatní spolužáky, ve mně vyvolávalo lepší pocit.

3.2.2.4 Shrnutí podpory

Nejčastější podpora ze strany školy je tedy prostřednictvím školního psychologa či v doporučení psychologa směrem k učitelům. Učitelé se snaží s žáky pracovat individuálně a o dalším postupu se radí se školním psychologem, pokud je tak možné. Vedení konzultací s učiteli potvrzuje ve výzkumu také výpověď školní psycholožky. Mezi další podporu můžeme řadit komunikaci s žákem tak, aby jej učitel nepřivedl

do úzkých. Učitelé se snaží přistupovat k žákům s mírou empatie, ale je důležité zmínit, že se tak stává ve třídách, ve kterých si jsou učitelé vědomi žáka se zkušeností se smrtí blízké osoby. V jiných případech, kdy dítě může doma prožívat období umírání, či jiné těžké období, se ale může díky nevědomosti učitelů o situaci nebo jejich subjektivního pojetí přístup lišit. Část učitelů se přiklání k názoru, že děti by o smrti měli vědět z domova, tudíž neberou zřetel na vyučování témat smrti ve výuce. Podporou ze strany učitelů může být také zohlednění tragédie ve známkování žáků či pochopení aktivní neúčasti v hodinách.

3.2.3 Kde se téma smrti ve výuce vyskytuje

Následná část práce poukazuje na konkrétní témata ve výuce, ve kterých učitelé vykládají o smrti. Jejich souhrn a četnost uvádí Tabulka 2. Paní učitelka č. 2, vyučující předmět výchovy ke zdraví jeden rok, cítí v předmětu váhu. Smrt zařazuje do výuky jako následek nemoci. *„O smrti učím hlavně citlivě. V současné době zařazuji cíleně na konci každé anatomické soustavy. Například v předmětu přírodopis, v 8.ročníku. Probíráme tam třeba nemoci. Je důležité zmínit i smrt. Například rakovina je bohužel velmi častá a nevybírá si. Žáky to baví, je to pro ně zajímavým tématem.“* Dle paní učitelky č. 2 je možno zařadit komunikaci o smrti i skrze nejdůležitější témata, kterými podle ní jsou: *„Vše, co se týká rodiny. A to ve všech ohledech, rodina je opravdu nejdůležitější, a to se musí dětem vštěpovat.“* Vzhledem k důležitosti rodiny je důležité brát ohled i na citlivost tématu pro žáky, kteří se potýkají se zkušeností s úmrtím. Díky zkušenosti s úmrtím, kterému se věnuji v následující podkapitole, se kterou se setkala paní učitelka č. 2, si je učitelka vědoma toho, co je pro žáky pravděpodobně vhodné a co není.

Stejně začlenění výkladu o smrti, neboli jako následek nemoci, potvrzuje i další učitel č. 10. *„Objevuje se jen s tématem lidských chorob. Cíleně jej nezařazuji. Konkrétně u tématu civilizačních chorob“.* Pan učitel č. 10 se ale tématu smrti nijak blíže nevěnuje, neboť: *„...děti by podle mě měli vědět o smrti od rodičů“.*

V předmětu výchova k občanství se učitelé věnují tématu například: *“Smrti se věnuji v hodinách v šestém ročníku, kdy se bavíme o čase. Z pohledu přírodních cyklů a lidského života. Narození, dětství, dospívání, dospělost, stáří a smrt“.* Podle pana učitele č. 5 je důležité žákům zdůraznit etapy lidského života a přirozenost smrti. Smrt tedy vyučuje v rámci přirozeného koloběhu života. Dle učitele výklad o smrti děti zajímá a je podle něj

důležité věnovat se výkladu hlavně z pozice nevyhnutelnosti se každému z nás. „*Chci, aby si děti byly vědomi své smrtelnosti. Není to podle mě nic, co by žák už nevěděl, spíš je potřeba to zmínit.*“ O tématu smrti se snaží hovořit pravidelně. „*V rámci ŠVP pro šestý ročník občanky se jedná asi o 1-2 výukové hodiny.*“ Obdobně se snaží zmiňovat smrt i ve vyšších ročnících, a to podle situace.

Další z možností, jak se dle učitelů předmětů výchova ke zdraví a výchova k občanství ve výuce o smrti zmínit, je zaměřit se na klíčová témata, která jsou podle paní učitelky č. 8 následující. „*...klíčová témata, aktuálně pro 7. ročník, jsou podle mě ta, která se týkají osobnosti člověka, jedinečnosti každého z nás, tolerance, spolupráce.*“ Paní učitelka č. 8 se výuce o smrti vyhýbá kvůli nepříjemnosti tématu, skrze klíčová témata je však podle ní možné se o smrti zmínit. Hovoříme-li o toleranci k ostatním, je možno dle paní učitelky č. 8 zmínit smrt. Bližší informace mi však paní učitelka neposkytla, v rozhovorech s ní jsem vycítila, že téma smrti jí nebylo příjemné. Ve výuce se spíše snaží tématu smrti vyhýbat.

Další z učitelů výchovy ke zdraví se nevěnuje smrti samostatně, ale zařazuje téma smrti jako následek rizikového chování „*...cíleně nezařazuji, téma se objevilo okrajově v tématu poruch příjmu potravy, nevynechávám ani debaty o smrti z různých dalších důvodů*“. Vyučování o smrti je pro děti podle paní učitelky č. 3 rovněž zajímavé a děti baví.

Paní učitelka č. 2 zmiňuje mezi nejdůležitějšími tématy předmětu výchova ke zdraví ta následující: „*Podle mě mezi nejzávažnější témata patří poruchy příjmu potravy, drogová závislost. Důležitý je i předčasný pohlavní styk a jeho následky*“. Pomocí těchto předmětů je dle paní učitelky možno zdůraznit jako důsledek smrti. Nejpodrobněji se smrti věnuje u tématu „*Náročné životní situace*“ v předmětu výchova k občanství.

Tabulka 2: Témata smrti ve výuce a jejich četnost

Téma smrti ve výuce	Téma smrti ve výuce
Pojetí smrti jako následek nemoci	3x
Pojetí smrti v kontextu důležitosti rodiny	1x
Pojetí smrti jako přírodních cyklů a lidského života	1x
Pojetí smrti jako kontrastu vůči jedinečnosti každé osobnosti	1x
Pojetí smrti jako následek rizikového chování	3x
Pojetí smrti v tématu náročné životní situace	1x

3.2.3.1 Koncept smrti ve výuce

S ohledem na to, u kterých témat učitelé o smrti hovoří, se nabízí stanovit samotný koncept smrti ve výuce. Zařazení výuky o smrti přináší pro učitele jisté riziko s ohledem na žáky, kterých se smrt v rodině týká. Bez ohledu na výpovědi školní psycholožky, která vyučuje na první stupni základní školy žáky mimořádně nadané, se koncept výuky o smrti týká především učitelů jako respondentů. Pro učitele je shodná nepříjemnost tématu ve výuce a někteří z nich se z toho důvodu dokonce do tématu příliš nepouští. Jedna z otázek, jež byla společná pro všechny respondenty, zjišťovala, jak by se lišila výuka ve třídě s žákem se zkušeností s úmrtím. Otázka směřovala na možnou vyšší empatii v hodinách ve třídě s žákem s touto zkušeností. Je nutno opět podotknout, že o dětech se zkušeností s úmrtím musel školu někdo z blízkých informovat. Ve třídě se může vždy vyskytovat žák, který těžkým obdobím prochází, jen rodič na tento fakt prochází učitele či psychologa neupozorní. Paní učitelka č. 2 je pro zohlednit téma ve výuce v případě výskytu takového žáka. „*Určitě, a také jsem to udělala, a i nyní to dělám. Je to důležité. V současné době je například v osmé třídě chlapec i dívka, kterým zemřeli rodiče.*“ Paní učitelka č. 2 se snaží s žáky pracovat samostatně a dává jim najevo, že za ní mohou kdykoliv po hodině přijít a promluvit si, a to i přesto, že není jejich třídní učitelkou. Paní učitelka č. 2 vynechává především formulace o úmrtí rodičů, naopak přednáší velmi citlivě lásku, kterou by zemřelý chtěl dávat, ale nemůže. Paní učitelka č. 2 upozorňuje také spolužáky, kteří o ztrátě obou

žáků vědí, na nutnou empatii. Podle paní učitelky č. 2 je důležitá konzultace před výukou o smrti přímo s žákem, dle jeho výpovědi se pak individuálně přizpůsobuje výuce.

Pro silnou většinu učitelů je variantou se tématu smrti vyhnout úplně. I přesto, že na většině škol je k dispozici školní psycholog, se učitelé raději tématu vyhýbají z důvodu subjektivní nepříjemnosti. Učitel č. 6 by ve své výuce nezměnil nic. O smrti vyučuje především v předmětu přírodopisu, v předmětu výchova ke zdraví se tématu vyhýbá. Na způsobu výuky by tedy nic neměnil dokud: „...by „postižený“ žák nereagoval na téma negativně.“ Negativní reakcí by mohlo dle učitele být tikání očí, pláč či viditelné pocení především na čele. S žákem by téma smrti před hodinou nediskutoval, jedná se podle něj o zbytečné rozhození žáka. Pan učitel č. 6 může podporovat v žákovi se zkušeností potlačení emocí. Dokud žák nereaguje negativně, dle učitele například pláčem, je výklad v pořádku. Učitel tím svým způsobem stanovuje normu pro potlačení emocí k vzhledem takto těžkému tématu. Pro učitele je snazší téma přejít či jej v tom lepším případě přenechat školnímu psychologovi. Pro širokou škálu žáků se zkušeností s úmrtím bude pravděpodobně hlavní oporou rodina. Pro žáky, kteří se dostanou do situace, kdy se potřebují citlivě dozvědět, že smrt je přirozená, se však informace od učitele s takovýmto přístupem nedostaví. U žáků, které učitel nedostatečně odhadne, může docházet k potlačení přirozených reakcí nebo odcizení se od vlastního prožívání.

Učitel č. 4 se shoduje s kolegou v neměnnosti učiva, ale je podle něj důležité žáka na téma upozornit. „*Asi bych ho na to předtím upozornil a promluvil s ním o tom, zda je připraven být této hodiny součástí.*“ Za předpokladu, že by žák připravený nebyl, dovolil by žákovi neúčast na hodině. Úpravu hodiny by prý nezvažoval, je podle něj důležité, co sdělí žák učiteli.

Obě paní učitelky č. 9 a č. 8 se shodují v nutné konzultaci s třídním učitelem žáků. „*Nejprve bych se zeptala třídního učitele nebo učitelky, abych zvolila správný přístup a neublížila žákovi zbytečně ještě víc.*“ Dle učitelek by měl být třídní učitel informován o úskalích s konkrétním žákem od školního psychologa. Obě učitelky se snaží o vhodnou formulaci ve výuce. „*Stále se snažím o správný výběr vyjadřovacích prostředků a přístupu k tématu s ohledem na osobní zkušenosti žáka.*“ Výběr vyjadřovacích prostředků konzultuje opět s třídním učitelem, neboť třídní učitel je osobou, která žáka zná blíže, je obeznámena

s problematikou úmrtí a měla by podle učitelek konzultovat více do hloubky problematiku se školním psychologem či rodičem žáků.

Také učitel č. 7 doplující předměty obou výchov by patrně zvažoval konzultaci s žákem před hodinou. Dle učitele je důležité brát ohled na citlivost výkladu látky. „*Určitě bych kladl větší důraz na citlivé pojetí výkladu, diskuze, a možná bych se třeba před tím, než se budu tématu věnovat, osobně setkal s daným žákem a zeptal se ho, jestli mu to nebude nepříjemné probírat toto téma v kolektivu svých vrstevníků.*“ Pokud by žák na téma nebyl připravený, učitel by se poradil se školním psychologem nebo třídním učitelem.

3.2.3.2 Vliv osobní zkušenosti učitele na to, jak s tématem pracuje

Vliv na pojetí a přístup k výuce o smrti může mít také učitelova osobní zkušenost s úmrtím. Paní učitelka č. 2 přikládá velkou váhu výuce o smrti z toho důvodu, že se na základní škole sama potýkala se stejnou zkušeností se smrtí jako potenciální žák. Paní učitelka, působící na základní škole 30 let, si v sobě stále nese úmrtí matky na základní škole. Během svých hodin dává důraz především na citlivost ve výkladu. V hodinách by se podle ní měla vyskytovat vyšší míra empatie. Ta se v jejích hodinách vyskytuje prostřednictvím citlivé komunikace s žákem a citlivé výuce o smrti. Paní učitelka se nepouští v hodinách, kde se vyskytuje žák postižený úmrtím, do přímé výuky o smrti. Snaží se ji pojmenovat jinak, i přesto, že o smrti vyučuje. Největším úskalím ve třídě jsou dle paní učitelky ostatní žáci. Necitlivost pramení z nezkušenosti: „*kdo to nezažil, nikdy nepochopí.*“ Paní učitelka č. 2 byla jedinou z učitelů, kteří se mi během výzkumu svěřili se zkušeností s úmrtím.

3.2.4 Možné projevy žáků se zkušeností ztráty blízké osoby dle učitelů a psychologů

Na základě výpovědi chlapce, jemuž zemřel otec velmi tragickým způsobem, lze soudit, že jednou z možností projevu žáka je izolace.

1. Izolace je jednou z možných projevů zažití tragédie, čemuž se věnuji v teoretické části práce. Izolace souvisí s projevy, které se odkazují na proces truchlení dítěte. Jak zmiňuji v teoretické části práce, u 9-20 % pozůstalých je samotný proces truchlení

velmi komplikovaný¹²², což potvrzuje školní psychologka i učitelé, kteří se setkali s žáky s touto zkušeností.

2. Dalším častým projevem může být také snaha potlačit problém uvnitř sebe sama. Jak zmiňuji v teoretické části práce, děti často ani nedokáží přijmout fakt, že jim někdo ze světa nenávratně odešel. To vše může souviset i s kognitivním vývojem u dětí, nejdůležitější je pak individuální stránka dítěte a věk, ve kterém k tragédii došlo. Tématu jedinečnosti procesu truchlení, které je přirozené, se pro děti věnuje také psycholog Říčan.¹²³ Podle psychologky „...jsou děti zamlklé a snaží si držet odstup od okolí.“ Oba psychologové se spolu tedy v tomto názoru shodují.
3. Dalším z projevů, který se může u dětí vyskytovat, je opak izolace, a tím je zafixování se na určitou osobu. Vycházím z dalšího příkladu, který mi svěřila paní psychologka na příkladu třídní učitelky „...*klučikovi zemřela maminka, byl v páté třídě a chyběl mu fyzický kontakt, pohlazení. Velmi se upnul na třídní učitelku. Stále za ní chodil. Nahrazoval si s tím ženu, která mu chyběla. Dělal mu radost, když mu upadl sešit a paní učitelka na něj zvýšila hlas a šáhla na něj. Chtěl dotyk. Trvalo to až rok.*“ U chlapce se projevovala silná potřeba ženy a fyzického dotyku. Zcela nepochybně se žák upnul na třídní učitelku z důvodu absence matky. Třídní učitelka si byla vědoma toho, že chlapec shazuje sešit na zem úmyslně, ale před třídou předstírala, že o tom neví. Paní učitelce dotyk ani vyšší kontakt s žákem nepříjemný nebyl, jak mi sdělila paní psychologka, paní učitelce bylo žáka velmi líto. Nicméně problém trval okolo jednoho roku a pak začal postupně odeznívat. Nejčastější formou komunikace s žáky s touto zkušeností je, jak se potvrdilo i v mém výzkumu, komunikace prostřednictvím další osoby. Jedná se tedy o triádu žák, učitel a školní psycholog, kterou v mém výzkumu potvrdila psychologka i učitelé. Dle Mahona to není vhodné, neboť učitel by měl být obeznámen, jak adekvátně s žáky pracovat sám. Jako další variantu nabízí nechat vyučování o smrti přímo na psychologovi.¹²⁴ Konkrétně v případě chlapce, který pociťoval potřebu kontaktu s ženou z důvodu absence matky, docházelo ke konzultacím se školním psychologem.

¹²² LÁTALOVÁ, Klára, Dana KAMARÁDOVÁ a Ján PRAŠKO. *Komplikované truchlení a jeho léčba* [online]. Olomouc, 2013, 17(4), [cit. 2020-04-16], s. 79-87, ISSN 1212-6845

¹²³ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Pyramida, 1990, s. 133, ISBN 11-059-90.

¹²⁴ BULLOUGH, Robert V. a M. MAHON. *Uncertain lives: children of promise, teachers of hope*. New York: Teachers College Press, c2001, s. 99-121, ISBN 0-8077-4045-4

Jak ale přiznala psychologka, třídní učitelka se spíš svěřovala psychologce nahodile a neřešila problém s otcem, který se o syna staral. I dle psychologky toto chování nebylo zcela adekvátní a třídní učitelce radila více komunikovat s otcem dítěte. Následná komunikace pak ovšem stála na snaze třídní učitelky.

4. S opakem uzavření se do sebe sama a řešení si problému v sobě je naopak možná jiná forma chování, a to například šikana jiných dětí, záškoláctví a jiné problémy na podobné bázi. Paní psychologka ani učitelé ale tyto projevy nepotvrzují, neboť: „Podle mě mají děti dost problémů sami se sebou, že na nějaké zlobení ani nemají chuť.“ Děti jsou podle paní psychologky natolik zatíženy tím, co se děje, že samotné vstřebávání a pochopení skutečnosti je zaměstnává natolik, že nemají ani chuť zlobit či na sebe poutat pozornost. Opět jsme se ale s paní psychologkou shodly na jedinečnosti dětí a na tom, jak mohou problém vnímat a uchopit.

3.2.5 Společná charakteristika žáků se zkušeností s úmrtím

Dle výpovědí učitelů a školní psychologky bylo na snaze najít společnou charakteristiku žáků, kteří se potýkají s danou zkušeností a tím poukázat na možné žáky se zkušeností s úmrtím blízké osoby, a to především pro učitele, kteří mohou být s těmito žáky ve styku. Na úvod charakteristiky je nutné podotknout, že na charakteristiku neplatí rovný rámec, který by byl platný pro všechny žáky.

Učitel č. 7, který se setkal s žáky s touto zkušeností, hovoří následovně. „Nemyslím si, že by bylo něco společného, co by odlišovalo děti postižené úmrtím blízké osoby, či ty kteří nějak přišly již se smrtí do kontaktu, od ostatních. Někteří se s tím vyrovnávají spíš uvnitř bez vnějších známek prožívání, někteří zase třeba mění styl oblečení apod. Každý je individuální, není možné paušalizovat a říct konkrétní znak.“

Shodou všech respondentů je zamlklost žáků a snaha se izolovat od ostatních. Tento poznatek se shoduje i s výpovědí školní psychologky. Jednou z variant může být: „Většinou se na nějakou dobu strání, někteří jsou dlouhodobě bez chuti pracovat.“, s čímž se shoduje většina výpovědí. Dítě s touto zkušeností má dle výroku psychologky dost práce samo se sebou a nemá chuť se podílet na aktivitách v hodině. Pro učitele je tedy náhlá nechť pracovat varovným signálem, že se s žákem může něco dít. Nutno podotknout, že: „...každý k této zkušenosti přistupuje jinak“. Paní učitelka č. 9 hovoří také o sníženém prospěchu,

který ale není dlouhodobý a souvisí s nechutí spolupracovat v hodinách. „*Určitě se bude jednat o zamlklost a velmi často i zhoršený prospěch*“. Zhoršený prospěch ale nelze stanovit jako charakteristiku žáků, neboť každý žák přistupuje ke zkušenosti jinak. „*Některý žák se do toho naopak více opře a snaží se více zaměstnat*.“ Z toho naopak plyne možná charakteristika v odchylce od běžného chování žáka ve škole. Na příkladu paní učitelky č. 9, která se setkala s žákyní se zkušeností úmrtí babičky, lze potvrdit zmíněné. Žákyně sedmé třídy přišla o babičku, která bydlela společně s celou rodinou. Babička zemřela poměrně náhle a dívka to špatně nesla. Dívka, která v období před úmrtím babičky nevykazovala nadměrnou chuť o účast v hodinách, se naopak po úmrtí stala velmi snaživou žákyní. Období trvalo přibližně měsíc, poté žákyně zaujala stejný postoj k učivu jako dříve. Dle paní učitelky č. 9 se jednalo o překlenutí období ztráty babičky.

S nejtragičtějším případem, který jsem uvedla, byla zkušenost chlapce s úmrtím otce. Psycholožka se domnívala o výskytu PTSD u chlapce, který ale nemohla potvrdit kvůli nespolečnosti chlapce i matky žáka. Výskytem PTSD si však byla téměř jistá, a i to je podle ní možnost pro žáka s touto zkušeností. Učitelé výzkumu nejsou příliš obeznámeni s příznaky PTSD, během výzkumu o PTSD hovořila pouze školní psycholožka.

Závěrečnou charakteristikou dle respondentů ve výzkumu je následující. Shodou pro všechny respondenty je zamlklost žáků a snaha se izolovat od ostatních. Ani jeden z učitelů se nesetkal s jinou formou než se zamlklostí žáka. Další z charakteristik opakujících se napříč výpověďmi může být snížený prospěch pramenící z nechuti pracovat ve škole. Obecně řečeno se jedná o odchylku od normálu žáka. Teoreticky se tedy může jednat i o opačný případ, naopak vyšší chuť do učiva ve snaze se zaměstnat. Školní psycholožka uvedla i možnost výskytu PTSD pro žáky s touto zkušeností.

3.2.6 Analýza podkladů ze strany učitelů

Na závěr rozhovoru jsem stejně jako paní psycholožce poskytla učitelům materiály vhodné pro výuku s podtextem smrti na analýzu. Úvodem připomínám, že většina učitelů si tvoří materiály k výuce sama. U předmětu výchova ke zdraví se jedná o všechny učitele, u učitelů předmětu výchovy k občanství o většinu z nich. Roli hraje váha, kterou učitelé předmětu přikládají, na základě čehož si pak vhodné materiály tvoří. Také paní učitelka č. 2, která se k předmětu staví velmi kladně, si materiály tvoří sama. Dle informací

o žácích, kteří procházejí těžkým obdobím, výuku přizpůsobuje. „*Ano a dle toho právě volím vhodný výklad, ale i různá videa, ukázky z knih a podobně.*“ Paní učitelka č. 2 byla seznámena se všemi knihami a sama využívá vlastní ukázkou z knihy *Bratři Lví srdce*¹²⁵ pro zpestření vyučování. Zároveň si je vědoma podtextu smrti, který s sebou kniha nese, a proto knihu žákům předává. Jedná tak z důvodu vlastní zkušenosti se smrtí na základní škole, která byla zmíněna v předchozí části práce.

Učitel č. 4 se staví k ukázkám obdobně. „*Použil bych zřejmě všechny publikace. Knihy jsou sice trochu depresivní, ale bohužel tak už tomu u smrti je. Zároveň jsou často ze života dětí, což může být mládeži bližší než smrt dospělého člověka. Za mě určitě OK.*“ Zároveň ale zmiňuje, že časová dotace u hodin není dostatečná pro četbu knih. Velkou roli hraje i rozdělení výuky předmětu v odpoledních hodinách, která ale naopak nahrává na četbu ukázek z knih.

Paní učitelka č. 7 se rovněž přiklání k názoru vhodnosti četby v hodinách, zejména je dle ní vhodné zařadit četbu do předmětu český jazyk. „*Ukázky jsem si přečetla a nejlépe na mě zapůsobila ukázka z knihy Most do země Terabithia. Učím žáky v 7. ročníku a nejsem si jistá, jestli kniha o myši by je ještě zajímala. Knihy bych mohla nabídnout dětem jako domácí četbu při hodinách literatury, do občanské výchovy spíš ne.*“ Problém vidí paní učitelka rovněž kvůli časové dotaci, která je k předmětu nabízena. Knihy jsou ale podle ní vhodné pro děti se zkušeností. Sama nevyužívá žádné doplňující materiály, rovněž kvůli časové dotaci.

Největší nadšení z knih se dostavilo u učitele č. 7 s aprobační český a anglický jazyk. Učitel znal všechny ukázky z dětství a velmi se mu líbil nápad informovat děti prostřednictvím knih. „*Astrid Lindgrenová podle mě o smrti píše nejcitlivějším způsobem, pojímá ji jako něco tajemného, čímž ale život nekončí a dává ji do souvislosti s ušlechtilostí a odvahou, což mi přijde jako nejlepší způsob, jak to dětem podat. Poukázat „světlejší“ stránku spíše než na záporné a negace.*“ Učitel č. 7 se shoduje také se školní psycholožkou, podle níž je důležité ukazovat smrt nejen v černých barvách. Pro děti stejně jako pro všechny

¹²⁵ LINDGREN, Astrid. *Bratři Lví srdce*. Ilustroval František SKÁLA, přeložil Jarka VRBOVÁ. Praha: Albatros, 1992. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00347-3.

ostatní je smrt těžkou životní událostí, je však nevyhnutelná, a proto by se o ní žáci měli dozvídat.

Dle učitelů jsou materiály v podobě literatury doporučené od Šubrtové vhodné zejména pro účel četby v hodinách českého jazyka či k četbě doma. Učitelé se shodují i v možné využitelnosti pro jejich předměty v případě časového prostoru. V dnešních dobách je pro děti důležitá četba nejen z elektronických zdrojů, což je další z kladů ukázek z knih. Učitelé tedy vidí přínos v literárních ukázkách, které jsou obsaženy v přílohách 7.2, 7.3, 7.4, 7.5.

4 Diskuze

V závěru práce se nabízí diskuze nad výsledky výzkumu ve srovnání s dalšími empirickými zjištěními a teoretickými poznatky práce. Vzhledem k tématu práce je relevantní zkoumat výpovědi učitelů a školní psycholožky jakožto respondentů práce. Téma bylo pro všechny respondenty shodné a pojednávalo o žácích druhého stupně základní školy, kteří měli zkušenost se smrtí blízké osoby. Zjištění získané pomocí rozhovorů s učiteli základních škol bylo v zásadě shodné s výpovědi školní psycholožky.

Mezi prvotní zjištění se řadí charakteristika žáků se zkušeností se smrtí dle školní psycholožky, které je obohaceno také o výpovědi učitelů. Shodně zmiňovanou charakteristikou respondentů je především zamlklost žáků a snaha se izolovat od ostatních, která souvisí s fázemi truchlení blíže popsány v teoretické části práce. Tvzení zároveň stojí na základním pochopení smrti jakožto nevyhnutelné součásti života. V kapitole 2.5 zmiňuji výzkum Sarah Nagy, která poukazuje na věkové rozmezí pochopení smrti jako nevratné události ve věku od 5-9 let.

Registrovaná a významná charita, jež slouží jako zdroj podložených informací volně zpřístupněných na svých webových stránkách, Marie Curie Care And Support Through Terminal Illness, se pyšní řadou informací od řady spisovatelů, kteří jsou experty na danou tematiku.¹²⁶ Na svých stránkách má k dispozici k nahlédnutí informační standard „Health And Care Information You Can Trust“, v překladu: Informace, kterým můžete věřit. Care And Support Through Terminal Illness, konkrétně v článku *Jak může ovlivnit děti smutek*, hovoří mimo jiné také o dětech zasažených úmrtím blízké osoby a může tím z části potvrdit výsledky výzkumu. Na svých stránkách popisuje možné reakce dětí zasažených ve věku od 5 let, jako snahu izolování se, pocitování smutku či stažení se do sebe. V rozporu s výsledky výzkumu této práce je další možná reakce prostřednictvím agresivního chování, která se prostřednictvím výzkumného vzorku v empirické části práce nepotvrdila. Zároveň

¹²⁶ How grief may affect children. *Marie Curie Care and support through terminal illness* [online]. London, 2020 [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <https://www.mariecurie.org.uk/help/support/bereaved-family-friends/supporting-grieving-child/grief-affect-child>

může z části potvrzovat i věkové rozmezí, kdy hovoří o dětech věku 7 let, které dokážou porozumět smrti jakožto nevratné a přirozené události.

Dalším tématem, kterému je věnována část práce v její teoretické části, je také možný důsledek stresu způsobený ztrátou blízké osoby, kterým je vznik posttraumatické stresové poruchy, dále pod zkratkou PTSD. Dle výzkumů Perryho a Azada se mohou traumatické zkušenosti ročně vyskytnout přibližně u milionu dětí, ze kterých se u přibližné třetiny z nich rozvine PTSD.¹²⁷ Z výpovědi respondentů nelze stanovit ani přibližný procentuální výskyt, neboť učitelé o PTSD příliš nevědí, a z toho důvodu o tomto možném důsledku traumatické události nehovořili. O PTSD hovořila pouze školní psycholožka, a to pouze u jednoho případu. Nicméně kvůli nespolupráci ze strany chlapce i rodiny, u něhož se psycholožka o výskytu PTSD domnívala, nedošlo s určitostí k pozitivnímu zjištění.

Stádií kognitivního vývoje se zabývala část teoretické části práce, ve které jsem blíže uváděla období mladšího školního a staršího školního věku. V teoretické části práci jsem chtěla poukázat na přínos znalosti kognitivního a morálního vývoje, který se ve výzkumu práce nepotvrdil. Opět pouze školní psycholožka si byla vědoma věkových hranic vývoje, s učiteli jsem o kognitivním vývoji žáků nehovořila, neboť si vývoj a věkové hranice pro ně určené nepropojili. Podle školní psycholožky však hraje roli kognitivní vývoj, a jak uvedla, pro každé období je specifické něco jiného.

Dle Výrosta a Slaměníka můžeme nacházet spojitosti především v emočním prožívání.¹²⁸ Chování každé lidské bytosti je totiž emocemi doprovázeno, což můžeme aplikovat i na vývojová stadia a to, co je pro ně typické. Jestliže jedinec prožívá některou činnost každodenně a jeví se pro něj jako normální, je pro něj v kontextu jiných událostí neutrální. V souladu s kognitivním vývojem je také emoční prožívání, které se objevovalo napříč celou empirickou částí práce.

Zaměříme-li se na další část výsledků práce, dostáváme se k samotné výuce a konceptu smrti. Vzhledem k doporučení od školní psycholožky jako jedné z respondentů výzkumu,

¹²⁷ PERRY, BC a I. AZAD. Posttraumatic stress disorders in children and adolescents: Current Opinion in Pediatrics 1999; 11. *Current opinion in pediatrics* [online]. 1999, 11(4), s. 310-316, [cit. 2020-04-21]. DOI: 10.1097/00008480-199908000-00008. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10439203>

¹²⁸ *Aplikovaná sociální psychologie II*. Editor Jozef VÝROST, editor Ivan SLAMĚNÍK. Praha: Grada, 2001. Psyché, s. 49, ISBN 9788024700427.

je vhodné informovat žáky o smrti v období docházení do mateřské školy, s čímž souhlasí také Dan Levinton. Děti by podle Levintona měly být zodpovídaný otázky ohledně smrti a učitel v mateřské škole by měl být na otázky tohoto typu adekvátně připraven.¹²⁹

Největším úskalím, vyskytujícím se napříč celou empirickou částí práce, je pohled na problematiku výuky o smrti. Pro respondenty je pochopitelně nepříjemné hovořit o tomto tématu před žáky se zkušeností ztráty blízké osoby. Respondenti proto často potlačují téma na nutné minimum či jej vůbec nevyučují a spoléhají tak v tomto ohledu na ostatní učitele, kteří danou problematiku přednáší v jiných předmětech, ale v jiných souvislostech. Koncept smrti ve výuce je tedy více řízen subjektivními pocity učitelů, kteří se tématu smrti věnují, než kurikulárními vodítky či doporučeními z řad odborníků v psychologii. Ve své práci to potvrdila například i Iva Maruščáková, která se zabývá konceptem smrti a dvěma rovinami, které rozdělují učitele na dva ostrovy dle přístupu ke smrti.¹³⁰ Koncept hovoří o splnutí dvou rovin nahlížení na problematiku objektivitu a subjektivitu. Dle Maruščákové v zasazení se o propojení obou rovin hraje hlavní roli zkušenost a postoj učitele, který předmět vyučuje. To se rovněž shoduje s tvrzením mnohokrát se opakujícím v této práci, a sice, že přístup učitele je veden subjektivním postojem k výuce o smrti. Na opačném konci spektra tohoto myšlení stojí například svým přístupem paní učitelka, která sama prožila úmrtí v rodině na základní škole, a právě proto věnuje tématům smrti zvýšenou pozornost a přednáší jej citlivě. O tomto případě se zmiňuji v empirické části práce.

Dalším důvodem pro možné nepříjemnosti při realizaci výuky o smrti je všeobecné tabu tématu smrti a konečnosti lidského života vůbec ve společnosti, které se samozřejmě dotýká i učitelů. V teoretické části práce upozorňuji na nahlížení společnosti na smrt jako na téma tabuizované, vytlačované na pokraj zájmu a jaksi „okleštěné“ potřeby edukace mladších jedinců v tomto ohledu. S tímto tvrzením souhlasí také významný historik Philippe Ariès. Ariès se ztotožňuje s názorem tabuizované smrti ve společnosti, a to konkrétně z důvodu strachu. Dle Ariès společnost smrt vytlačuje až na samý okraj. To má za důsledek

¹²⁹ LEVITON, Dan. *The scope of death education* [online]. University of Maryland: Death Education, 1997, s. 41-56 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481187708252877?journalCode=udst19>

¹³⁰ MARUŠČÁKOVÁ, PhDr. Iva Linda. *Vývoj konceptu smrti*. Praha, 2006. Rigorózní práce. Univerzita Karlova.

přemíru negace a strach z ní pramenící. Ariès se ve své práci zabývá právě pojetím smrti napříč dobou. V dobách středověku společnost na smrt nahlížena jiným způsobem, protože ji vnímala jako součást života. V rozporu s tím se nabízí vývoj zdravotnictví a celkový pokrok lidstva kupředu, který má tendenci smrt vnímat pouze v negativních konotacích a klade si za cíl ji co nejvíce oddálit. Vzhledem k pojetí smrti jsme tak dle Arièseho udělali jako společnost krok zpět, neboť je pro nás smrt více tabu a překvapující skutečností.¹³¹

V samotném závěru teoretické části práce se zabývám významnou organizací Child Bereavement, jež podporuje rodiny v případě, že v rodině dítěte někdo jemu blízký zemře. Dále pak podporuje profesionály v edukaci na toto téma. Organizace pomáhá i rodinám, ve kterých umírá dítě, což ale pro potřeby mého výzkumu není třeba dále rozebírat. Doporučení, která zmiňuji ve své práci, jsou pro přehlednost následující:

1. Při komunikaci s dítětem užívejte jednoduchý jazyk.
2. Vysvětlíte co "smrt" znamená.
3. Vysvětlíte, že smrt je normální.
4. Vysvětlíte jedinečnost smrti.

Doporučení nebyla během výzkumu potvrzena u respondentů (učitelů), neboť jak jsem zmínila, učitelé se snaží spíše vyhybat tématu smrti či výkladu o ní. Naopak u paní psychologky jsou doporučení naplněna. Psycholožka se snaží pracovat s dětmi citlivě a dodržovat zásady komunikace s nimi.

S doporučeními organizace Child Bereavement souhlasí také D'Arcy Lyness, který se věnuje problematice, jak pomoci dětem kontakt se smrtí zvládnout. Zmíněné doporučení popsané v teoretické části práce potvrzuje, uvádí ale také další zásadní doporučení, jak s dětmi se zkušeností ztráty blízké osoby hovořit. Mezi doporučení patří:

1. Hovořte s dětmi o pohřbech a s nimi spojenými rituály, odpovězte na jejich otázky ohledně pohřbů.
2. Dejte dítěti roli. Hovořte se svým dítětem o pohřbu a zjistěte, jak se chce zúčastnit a pokud nechce, tak své dítě nenutěte.

¹³¹ ARIÈS, Philippe. *Dějiny smrti I.: Doba ležících*. Praha: Argo, 2000. Každodenní život. ISBN 80-720-3286-0.

3. Pomozte dítěti zapamatovat si osobu, která zemřela. Pomozte dítěti nakreslit obrázek či napsat příběh o osobě ve snaze si uchovat památku na ni.
4. Reagujte klidně na emoce, které přicházejí. Hovořte s dítětem, dejte mu prostor se vyjádřit.
5. Pomozte dítěti se cítit lépe. Naslouchejte dítěti, ale nespokojte se jen se smutnými vzpomínkami na úmrtí. Snažte se dítě rozveselit a odpoutat od tématu společnou aktivitou, kterou dítě rádo dělá.
6. Dejte dítěti prostor na zhojení rány, kterou ztráta způsobila. Dbejte na to, aby dítě mělo dostatek času se z události vyplakat a vypovídat. Rána dítěti zůstane, avšak dítě by si mělo uchovat dobré vzpomínky na osobu, která zemřela.
7. Zmíněná doporučení jsou vhodná především pro rodiče. První část doporučení tedy shledávám jako shodnou s doporučeními zmíněnými v teoretické části práce. Tato doporučení lze do jisté míry aplikovat také na učitele, záleží ale na mnoha proměnných. Například na vztahu učitele a žáka, nebo na věku či přání žáka, proto je z toho důvodu neuvádím ve své práci.¹³² Všechna výše uvedená doporučení nelze potvrdit na základě rozhovorů s učiteli, neboť učitelé se spíše vyhýbají komunikaci s žáky se zkušeností se ztrátou blízké osoby. I přesto se učitelé snaží o to, aby se žák cítil lépe. Většina učitelů dává žákům větší množství času na srovnání se s okolnostmi. Školní psychologka potvrzuje všechna doporučení v komunikaci s žáky se zkušeností s úmrtím blízké osoby, vyjma komunikace o rituálech a pohřbech. S žáky hovoří za předpokladu, že žáci projeví zájem.
8. V neposlední řadě bych zde chtěla také nastínit jisté limity objevující se v této práci, a kterých jsem si zcela vědoma. Patří k nim především omezený zkoumaný vzorek, který je spíše typický pro kvalitativně zaměřený výzkum. Z hlediska časové dotace se jednalo o vzorek deseti výpovědí, ze kterého není možné tvořit ucelený celek a nahlížet tedy na výsledky výzkumu jako na obecně platné. Informace, které jsem pro svou práci získala, tvořily důkladnou analýzu výpovědí, kterému předcházely individuální rozhovory s každým z respondentů. Výsledky výzkumu tudíž nelze generalizovat, ale musíme

¹³² LYNESS, D'Arcy PhD. Helping Your Child Deal With Death. *Kids Health from Nemours* [online]. The Nemours Foundation, 2016 [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <https://kidshealth.org/en/parents/death.html>

k nim přistupovat s ohledem k výzkumnému vzorku respondentů. Pro další studii by bylo vhodné rozšířit například o učitele dalších předmětů, učitele z jiných geografických regionů či vést rozhovor s psychology z vícero základních škol.

5 Závěr

Diplomová práce na zvolené téma *Podpora školy žákům, kteří zažili ztrátu blízké osoby*, pojednává o způsobech, jakými je dětem prezentováno téma smrti ve výuce, především mluvíme-li o předmětech výchova ke zdraví a výchova k občanství. Zároveň se týká zpětné vazby ze strany školy směrem k žákům druhého stupně základní školy, kteří se potýkají či potýkali se ztrátou blízké osoby během studií. Cílem práce bylo zjistit, jaká je podpora žáků s tímto hendikepem ze strany školy, konkrétně prostřednictvím školního psychologa a učitelů vyučujících předměty, kde se téma smrti nejvíce probírá. Jedná se především o učitele předmětů výchova ke zdraví a výchova k občanství.

Zjištění práce jsou následující:

1. Podpora poskytovaná žákům má zejména podobu konzultace učitele se školním psychologem ve snaze zjistit správný postup komunikace a práce s žákem se zkušeností se ztrátou blízké osoby. Školní psycholožka doporučuje vhodný postup zejména třídním učitelům dětí postižených ztrátou blízké osoby, a ti dále rady interpretují kolegům z pedagogického sboru, kteří jsou s žákem ve styku. Školní psycholog rovněž pracuje s žáky či jejich rodiči individuálně pouze v případě, že o to mají zájem. Školní psycholog v překládané studii pomáhá žákům také prostřednictvím logopedie, je-li potřeba. Psycholožka během svých konzultací s žáky využívá publikaci *Malá duše a Slunce: hovory s Bohem pro děti*, pomocí níž se snaží o interpretaci smrti jako zcela přirozené součásti života.
2. Společné charakteristiky žáků, kteří smrt v rodině zažili, jsou dle paní psycholožky i učitelů následující. Nejčastější shodou u respondentů výzkumu je zamlklost žáků pramenící ze snahy se izolovat od ostatních. Jako výzva pro učitele, kteří dle mého výzkumu na to nejsou nepřipraveni, se jeví vyšší zapojení těchto jedinců do podpůrného kolektivu spolužáků. Další společnou charakteristikou vyskytující se napříč výpověďmi je snížený prospěch pramenící z nechuti pracovat ve škole. Nutno však podotknout, že toto se neobjevuje ve všech případech. Učitelé si jsou vědomi také druhé možnosti, kterou je zvýšená aktivita žáka ve třídě a ponoření se do učiva ve snaze se zbavit negativních myšlenek. Dle psycholožky je možný také výskyt posttraumatické stresové poruchy.

3. Mezi zjištěními se objevuje také subjektivní pojetí učitelů projevující se v samotné výuce o smrti či v zohlednění úprav výuky na toto téma. Většina učitelů se do výkladu nepouští z důvodu subjektivního pocitu nepříjemnosti mluvit o takto citlivém tématu. Učitelé, kteří mají strach z možného negativního dopadu jejich výkladu o smrti na takto zasaženého žáka, řeší konkrétní případy individuálním způsobem a v koordinaci se školním psychologem. Mezi další způsoby, jakými se někteří učitelé snaží vyřešit delikátnost tohoto tématu, patří například to, že se snaží ke všem přistupovat stejně bez ohledu na to, zdali se ve třídě nachází takto postižený žák. Je třeba si ale uvědomit, že při výkladu takto těžkého tématu, jakým smrt bezesporu je, bude vždy při výuce nějakým způsobem do obsahu učiva promlouvat subjektivní pojetí konceptu smrti ze strany vyučujícího. Učitelé svým přístupem k problematice výuky o smrti i přístupem k žákům s danou zkušeností mohou stanovit normu pro potlačení emocí žáků. Učitelé si jsou vědomi náročnosti tématu a z toho důvodu se do přílišné práce s žáky se zkušeností ve většině případech nepouští. Subjektivní nepříjemnost tématu tedy vidím jako největší úskalí, které ovlivňuje následnou spolupráci učitele s žákem s touto zkušeností. Výuka o smrti se v praxi u respondentů vyskytuje nahodile, cíleně ji učitelé nezařazují. Materiály, v podobě výtahů z knih vhodných pro děti se zkušeností se smrtí, které jsem učitelům poskytla pro analýzu, učitelé hodnotili velmi kladně. I přesto žádný z nich pro výuku nepoužívá žádné doplňkové materiály a o knihách měli učitelé většinou jen hrubou představu. Nutno podotknout, že učitelé uvedli, že doplňkové materiály nepoužívají z důvodu časové dotace pro předměty. Teoretická část práce skrze předměty a okruhy, kde je prostor pro výuku o smrti, byla potvrzena. Učitelé téma zařazují především v předmětu výchova ke zdraví do okruhu Zdravý způsob života a péče o zdraví prostřednictvím pojetí smrti jakožto možného vyústění nemoci.

Vzhledem k volbě tématu se otevírají možnosti dalšího výzkumu na dané či podobné téma. Pro další studie se jeví jako relevantní zaměřit se podrobněji na koncept smrti ve výuce doplněné o konkrétní doporučení od školního psychologa v jednotlivých případech. Zaměřila bych se také na úskalí nedostatečné informovanosti učitelů a na to, jak s žáky se zkušeností s úmrtím blízké osoby adekvátně pracovat. Jako další možnost výzkumu se otevírá bližší komunikace s rodiči takto zasažených dětí. Velmi citlivým tématem by byla

následná spolupráce učitele a rodiče, to ale jen v případě, že by k tomu byl rodič nakloněn. Relevantním tématem se jeví i podrobnější propracování emočního prožívání dětí.

Vypracování diplomové práce na toto téma pro mě činilo velký přínos a budilo ve mně zájem, neboť sama jsem se setkala s úmrtím rodiče na základní škole a zajímala mě opačná strana mince, tedy pohled učitelů a jejich vnímání žáků se ztrátou blízké osoby. Doufám, že má práce poskytne pro další potenciální výzkum v této oblasti smysluplné informace a přinese tak další vhled do role pedagoga, který se musí během svého profesního života mnohdy potýkat s takto nepříjemnými a těžkými tématy. Zároveň doufám, že učitelé, kterým se dostane pod ruku má práce, si uvědomí těžkost a váhu tématu, které žákům předávají a plně si uvědomí míru zodpovědnosti, která s jejich rolí přednášejícího přichází.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

AINSWORTH, Mary Dinsmore Salter. Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 1979, roč. 34, č. 10, ISSN 0003-066X.

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-044-6.

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

Aplikovaná sociální psychologie II. Editor Jozef VÝROST, editor Ivan SLAMĚNÍK. Praha: Grada, 2001. Psyché. ISBN 9788024700427.

ARIÈS, Philippe. *Dějiny smrti I.: Doba ležících*. Praha: Argo, 2000. Každodenní život. ISBN 80-720-3286-0.

BERGER, Kathleen Stassen. *The developing person through the life span*. 2nd ed. New York, N.Y.: Worth Publishers, c1988. ISBN 0879013818.

BULLOUGH, Robert V. *Uncertain lives: Children of promise, teachers of hope*. New York: Teachers College Press, c2001. ISBN 0-8077-4045-4.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2295-4

CORR, Charles A. a Donna M. CORR. *Death & dying, life & living*. 7th ed. Australia: Wadsworth Cengage Learning, c2013. ISBN 978-1-111-84086-0.

DOWDNEY, Linda. *Child Psychology and Psychiatry: Frameworks for Practice: Children Bereaved by Parent or Sibling Death*. 2. Wiley-Blackwell, 2011. ISBN 978-1-119-99574-6.

DUDOVÁ, Iva. *Smutek a truchlení dítěte: Grief and mourning in child*. *Pediatric pro praxi*. Bratislava: SOLEN, 2013, 14(4), ISSN 1803-5264.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-254-9.

ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. 1 vyd. Praha : Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

- ERIKSON, E. H. Životní cyklus rozšířený a dokončený. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-291-x.
- GEBER, Beryl A. Piaget and knowing: studies in genetic epistemology. Boston: Routledge & K. Paul, 1977. ISBN 0710085001.
- GESTINGEROVÁ, Petra. NEGATIVNÍ VLIVY SPOLEČNOSTI NA DĚTI A MLÁDEŽ. Olomouc, 2012, Bakalářská práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Velký psychologický slovník. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVLÍKOVÁ; KREJČÍ; ROZUM; ŠULOVÁ. Výchova ke zdravému životnímu stylu. Praha: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-930-8.
- HOLLAND, John. Lost for words: loss and bereavement awareness training. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2005. ISBN 9781843103240.
- Key competencies: a developing concept in general compulsory education. Bruxelles: Eurydice, c2002. Survey, ISBN 2-87116-346-4.
- KLUSÁK, Miroslav. Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.
- KURIC, J. Ontogenetická psychologie. 1. vyd. Brno: Vysoké učení technické v Brně, 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.
- LINDGREN, Astrid. Bratři Lví srdce. Ilustroval František SKÁLA, přeložil Jarka VRBOVÁ. Praha: Albatros, 1992. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00347-3.
- VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
- MARUŠČÁKOVÁ, PhDr. Iva Linda. Vývoj konceptu smrti. Praha, 2006. Rigorózní práce. Univerzita Karlova.

MIKULINCER, Mario; FLORIAN, Victor; TOLMACZ, Rami. Attachment Styles and Fear of Personal Death: A Case Study of Affect Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, roč. 58, č. 2, ISSN 0022-3514.

PLEVA, Josef Věromír. Malý Bobeš. Praha: Svoboda, 2002. Knihy pro mládež (Svoboda). ISBN 80-85637-76-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRUŽINSKÁ, Ľubomíra. Emocionálny svet detí predškolského veku. Rokos, 2006. ISBN 8089055656.

PŘÍHODA, Václav. Ontogeneze lidské psychiky. Díl 2., Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. Učebnice vys. škol. ISBN 14-204-83 (Váz.)

RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5

ŘÍČAN, P. Cesta životem. Praha: Pyramida, 1990. ISBN 11-059-90.

SHAVER, Phillip R.; MIKULINCER, Mario. Adult Attachment and Cognitive and Affective Reactions to Positive and Negative Events. *Social and Personality Psychology Compass*, 2008, roč. 2, č. 5, ISSN 1751-9004

SOUKUPOVÁ, T. Psychologie dnes: Umíme ještě truchlit? 12(5), Praha: Portál, 2006. ISBN 1212-9607.

STEINER, Rudolf. Poznání duše a ducha: [patnáct jednotlivých přednášek proslovených mezi 10. říjnem 1907 a 14. květnem 1908 v Domě architektů v Berlíně, 3. a 5. prosince 1907 a 18. března 1908 v Mnichově]. Písek: Studium, 2006. ISBN 80-260-5759-7.

ŠIKLOVÁ, Jiřina. Vyhoštěná smrt. Praha: Kalich, 2013. ISBN 978-80-7017-197-4.

ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŠKOVÁ, J. a kol. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠNÝDROVÁ, Ivana. Psychodiagnostika. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠUBRTOVÁ, Milena. Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4413-5.

VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

VRBOVÁ. Praha: Albatros, 1992. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00347-3.

WALCH, Neale Donald. Malá duše a Slunce: hovory s Bohem pro děti. Přeložil Robert GAJDOŠ, ilustroval Frank RICCIO, přeložil Ilona HŮLOVÁ. Praha: Synergie, c2001. ISBN 80-86099-57-1.

WASS, H. Dying, Death, and Bereavement: A Challenge for Living. 2. New York: Springer Publishing Company., 2006, ISBN 9780826126566.

ŽALOUĐÍKOVÁ, Iva. Dětské pojetí smrti. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8104-8.

Elektronické zdroje

CICIRELLI, VICTOR G. PERSONAL MEANINGS OF DEATH IN OLDER ADULTS AND YOUNG ADULTS IN RELATION TO THEIR FEARS OF DEATH. Death Studies [online]. 2001, 25(8), [cit. 2020-04-10]. DOI: 10.1080/713769896. ISSN 0748-1187. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713769896>

Encyclopedia of Death and Dying: Death education [online]. 2019 [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <http://www.deathreference.com/Da-Em/Death-Education.html>

HANZELKA, J. Designy výzkumu. In: Is.muni.cz [online]. Brno: Informační systém Masarykovy univerzity, 2017 [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2017/BSS405/um/67987374/designy_vyzkumu.pdf

How grief may affect children. Marie Curie Care and support through terminal illness [online]. London, 2020 [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <https://www.mariecurie.org.uk/help/support/bereaved-family-friends/supporting-grieving-child/grief-affect-child>

Child Bereavement UK: For teachers when a pupil returns to school after being bereaved [online]. UK, 2018 [cit. 2020-04-12]. Dostupné z: <https://www.childbereavementuk.org/for-teachers-when-a-pupil-returns-to-school-after-being-bereaved>

Child Bereavement UK: Telling a child that someone has died [online]. UK, 2018 [cit. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://www.childbereavementuk.org/telling-a-child-that-someone-has-died>

KANE, Barbara. Children's Concepts of Death. The Journal of Genetic Psychology [online]. 1979, 134(1), [cit. 2020-04-11]. DOI: 10.1080/00221325.1979.10533406. ISSN 0022-1325. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221325.1979.10533406>

KAŠKOVÁ, Tereza. Dítě a smrt. Psychologie.cz [online]. 2017, 1(1), 6 [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/dite-smrt>

KOCOURKOVÁ, Jana a Jiří KOUTEK. POSTTRAUMATICKÁ STRESOVÁ PORUCHA U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH. ČESKÁ A SLOVENSKÁ PSYCHIATRIE [online]. 2017, 113(3.), [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1151>

KRISCH, Joshua A. The Death of a Parent Affects Even Grown Children Psychologically and Physically. Fatherly [online]. 2019, 11 [cit. 2019-12-13]. Dostupné z: <https://www.fatherly.com/health-science/parent-death-psychological-physical-effects/>

KULÍSEK, Petr. PROBLÉMY TEORIE RANÉHO CITOVÉHO PŘILNUTÍ (ATTACHMENT). Přehledové studie. Brno: Československá psychologie 2000, 2000, XLIV.(5.), 20. ISSN 0009-062X.

LÁTALOVÁ, Klára, Dana KAMARÁDOVÁ a Ján PRAŠKO. Komplikované truchlení a jeho léčba [online]. Olomouc, 2013, 17(4), [cit. 2020-04-16]. ISSN 1212-6845

LEVITON, Dan. The scope of death education [online]. University of Maryland: Death Education, 2007, [cit. 2019-12-09]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07481187708252877?journalCode=udst19>

LYNESS, D'Arcy PhD. Helping Your Child Deal With Death. Kids Health from Nemours [online]. The Nemours Foundation, 2016 [cit. 2020-04-21]. Dostupné z: <https://kidshealth.org/en/parents/death.html>

Národní ústav pro vzdělávání: Vzdělávací program Základní škola 1-9 [online]. [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/194>

Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014, 18.(3.), ISSN 1211-4669.

PERNICOVÁ, Hana. Vzdělávací obsah oboru Výchova ke zdraví. Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2006, 2006, (1), 4 [cit. 2019-12-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/610/VZDELAVACI-OBSAH-OBORU-VYCHOVA-KE-ZDRAVI.html/>

PERRY, BC a I. AZAD. Posttraumatic stress disorders in children and adolescents: Current Opinion in Pediatrics 1999; 11. Current opinion in pediatrics [online]. 1999, 11(4), [cit. 2020-04-21]. DOI: 10.1097/00008480-199908000-00008. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10439203>

Posttraumatická stresová porucha: MKN-10. Mediatly [online]. [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: <https://mediately.co/cz/icd/F00-F99/set/F40-F48/cls/F43.1/posttraumatic%C3%A1-stresov%C3%A1-porucha>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1-1-1>

SLAUGHTER, Virginia. Young children's understanding of death. Australian Psychologist [online]. 2005, 40(3), [cit. 2019-11-03]. DOI: 10.1080/00050060500243426. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/43452390_Young_children's_understanding_of_death

SPEECE, Mark W. a Sandor B. BRENT. Children's Understanding of Death: A Review of Three Components of a Death Concept. Child Development [online]. 1984, 55(5), 1671-1686 [cit. 2020-04-11]. DOI: 10.2307/1129915. ISSN 00093920. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1129915?origin=crossref>

Tichý V., Pašková B., Práško J., Soukupová N. Posttraumatická stresová porucha II.díl. Psychiatrie pro praxi [online]. 2001, 5, 206-210 [cit. 2020-01-11]. ISSN 1213-0508.

Dostupné z:

http://www.solen.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=2178&magazine_id=2

WASS, H. A perspective on the current state of death education. *Death Studies*. 2004, 2004(28(4), 289-308. DOI: 10.1080/07481180490432315.

Widera-Wysoczanska, A. (1999). Everyday Awareness of Death: Qualitative Investigation. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 39 (3), Dostupné z: <https://www.positivedisintegration.com/WideraWysoczanska1999.pdf>

WILLIS, Clarissa A. The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal* [online]. 29. Human Sciences Press, 2002, [cit. 2020-02-21]. ISBN 1082-3301/02/0600-0221/0. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1015125422643>

Základní škola, O. Nedbala 30, České Budějovice [online]. [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <http://www.zsonedbala.cz/component/weblinks/category/41-vychova-ke-zdravi?Itemid=101>

Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. 2004 [cit. 2020-04-14]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

ZAPLETALOVÁ, JANA PHDR. ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ (ŠPP): Co dělá školní psycholog? Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

7 Seznam příloh

7.1 Vypracované bodové otázky k empirické části diplomové práce

Kolikaletá je vaše praxe s výukou předmětu VKZ? (popř. jiného podobného předmětu)

Máte obor vystudovaný?

Jestliže ne - jaký předmět máte vystudovaný?

Jak hodnotíte výuku předmětu VKZ či předmětu, který vyučujete?

Jakou máte odezvu od žáků?

Jestliže se domníváte, že předmět je odpočinkový, z jakého důvodu?

Cítíte v předmětu váhu? Jaká témata jsou podle vás klíčová?

Jaká závažná témata se objevují ve výuce?

Jak s tématem smrti pracujete? Objevuje se ve vaší výuce téma smrti? Zařazujete jej cíleně?

Jestliže zařazujete výuku o smrti spíše dle tématu, u jakých konkrétních témat smrt zmiňujete?

Uvažujete o tom, jak žáci mohou témat smrti vnímat?

Komunikoval jste někdy s žákem s touto zkušeností?

Jaká vidíte úskalí ve výkladu o smrti ve třídě?

Jak se podle vás pozná žák postižený úmrtím v rodině? Existují podle vás nějaká společná charakteristika?

Víte o žácích s touto zkušeností?

Jestliže ano, můžete mi sdělit nějakou informaci o tom, jak jste žáka poznal? Popřípadě jak se žák projevoval?

Dokážete žáky s touto zkušeností nějak identifikovat?

Jestliže víte o žákovi s touto zkušeností, pracoval/a jste s ním individuálně? Popřípadě věnoval se mu školní psycholog či nějaký jiný pracovník školy?

Byla podle vás žákovi nabídnuta pomoc ze strany školy?

Jak se k problému stavěla rodina dítěte? Zajímala se o žáka?

Projevila se zkušenost žáka na výsledcích ve škole?

Zohlednit byste známkování takového žáka?

Kdybyste věděli, že nějaký žák ve třídě se s touto zkušeností potýká, změnili byste něco v tom, jak se téma smrti objevuje vaší výuce?

Vyučovali byste dané téma jinak než ve třídě, kde nevíte, či není dítě z rodiny postižené úmrtím?

Jak by se podle vás mělo zacházet s žákem, který prochází úmrtím v rodině? Jsou k tomu podle vás publikace přizpůsobené?

Jakou publikaci používáte k výuce?

Vidíte nějaká úskalí v terminologii učebnice, kterou používáte k výuce?

Jakou máte zpětnou vazbu od žáků ohledně výuky tématu smrti? Zajímá žáky výklad o smrti?

Používáte nějaké doplňkové publikace, které se k tématu smrti vyjadřují?

Znáte některou z publikací, popřípadě pracujete s ní/pracovali byste s ní?
- Malý Bobeš - Josef Věroným Pleva, Bratři lví srdce - Astrid Lindgrenová či Myši patří do nebe... - Iva Procházková?

7.2 Josef Věroným Pleva: Malý Bobeš

Kniha je zaměřena na život malého chlapce, který se ocitá v proletarizované rodině. Bobeš je obeznámen se smrtí a ví, že smrt je nevyhnutelnou součástí života. Avšak co ho nemile překvapí je to, že smrt může zasáhnout i jeho mladšího bratra Františka. Kniha je rozčleněna na epizody, ve kterých jsou zobrazeny chlapcovo důležité momenty života. V knize se objevuje chudoba celé rodiny a s tím souvisí i nedostatek peněz. Klíčové pro knihu je vyrovnání se se smrtí pro malého chlapce Bobeše. V knize se dočítáme od prvopočátků nemoci až po samotnou smrt chlapce. Bohužel smrti způsobenou záškrtem by se dalo předejít, ale velmi chudá rodina doufá, že se z toho František dostane sám. Jak uvádí Šubrtová „Bobšův bratříček umírá na záškrť, neboť nemajetní rodiče otáleli s povoláním lékaře, kterého si nemohli dovolit zaplatit.“¹³³ I přesto že rodinu musela bezpochyby smrt zasáhnout, knihou se nese i otázka, jak by byla maminka zdrcená, kdyby zemřel otec. Otec hraje důležitou roli v rodině, neboť nosí domu veškeré peníze a bez otce by rodina nemohla fungovat. Bobeš velmi silně soucítí s bratrem a se smrtí se těžko vyrovnává. Po smrti Františka maminka s Bobšem rozpráví o tom, co se děje s Františkem

¹³³ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 42-43, ISBN 978-80-210-4413-5.

po smrti. Jelikož kniha pochází hluboko z minulého století, o posmrtném životě zde maminka nehovoří. Maminka sdělí Bobšovi, co se děje s tělem a duší. Bohužel otec nezastihne svého syna živého a vrací se z práce domu, když je jeho syn František mrtev.¹³⁴

7.3 Astrid Lindgrenová: Bratři Lví srdce

Tato publikace se týká příběhu dvou chlapců, kteří zemrou. Knihu vypráví mladší bratr, který je přezdívaný Suchárek. Příběh probíhá po smrti obou chlapců v místě nazývané Nangiala. Jedná se o jakési nebe. Celá kniha je plná silného pouta, které panuje mezi oběma chlapci. Bratři mezi sebou chovají velmi silné pouto, které dýchá celou knihou. Pro knihu je síla pouta neoddělitelnou součástí. V knize je zmíněn posmrtný život, kdy starší bratr Jonatán utěšuje Suchárka vidinou lepšího života po smrti. Suchárek se domnívá, že život po smrti končí, ale Jonatan ho utvrzuje v tom, že tomu tak není. Dosud zdravý bratr Jonatán umírá dříve než nemocný bratr Suchárek. Jonatán umírá náhlou a hrdinskou smrtí, kdy se vydá do hořícího domu pro svého bratra. Jonatán vytáhne svého bratra z hořícího domu a u jeho smrti i posledních slov je právě jeho mladší bratr. Krátce na to umírá i Suchárek. Oba bratři se ocitají v jakémsi nebi, které se tváří jako pohádka. V Ningiale panuje dobro i zlo, jako u klasické pohádky. Bratři jsou naklonění dobru, avšak i v nebi čelí dobrodružství, kde jsou stále čas od času ohroženi velkým nebezpečím. Mladší bratr se snaží dosáhnout uznání Jonatána, neboť je pro něj velkým vzorem. Na záběru knihy je Suchárek podroben úkolu, kdy má udělat jeden krok do tmy a skočit a odbourat tím svůj strach. Suchárek úkol zvládne a získá si ještě větší přízeň bratra. Bohužel zlo v podobě Krutovládce v poslední bitvě poraní Jonatána a ten ochrne. Jonatán se ale s ochrnutím nedokáže smířit a chce po mladším bratrovi, aby mu pomohl se dostat do dalšího světa. Další svět či nebe zde slouží jako nálepka pro sebevraždu či odchod na jiné místo. Závěr knihy klade mnoho otázek, ale propůjčuje čtenáři naději a zároveň i možnost najít si vlastní vysvětlení nebe. V knize není zmíněno náboženství, jakým by se měl čtenář udávat, takže zároveň dává možnost i velké svobody. V knize je patrný autorky pohled na posmrtný život. V knize je

¹³⁴ PLEVA, Josef Věromír. *Malý Bobeš*. Praha: Svoboda, 2002. Knihy pro mládež (Svoboda). ISBN 80-85637-76-6.

ale podán velmi přívětivým způsobem pro děti. V knize jsou zmíněny hodnoty, kam by se mohl člověk dále udávat.¹³⁵

7.4 Katherine Peterson: Most do země Terabithia

Publikace od Katherine Petersonové s názvem Most do země Terabithia je dle Šubrtové vhodná použít jako knihu pro dítě, kterému zemřel kamarád. Petersonová vychází z vlastní zkušenosti, kdy vlastnímu synovi zemřel blízký kamarád, publikace je proto velmi procítěná. Petersonová je americkou velmi významnou prozaičkou, důkazem tomu jsou i řady ocenění, které dostala za svou kariéru. Konkrétně „novela Most do země Terabithia obdržela v roce 1978 americko Národní cenu Johna Newberyho”.¹³⁶

Novela je psána formou nepřímého vyprávěče, neboť vyjádření všech pocitů, by od desetiletého vyprávěče nemusela čtenáře uspokojit. Novela je obohacena o Jesseho monology. V publikaci se jedná o náhlou smrt vrstevníka jednoho z hlavních hrdinů. Publikace vypráví příběh o přátelství dvou dětí ve věku deseti let, kteří jsou odloučení vlivem smrti dívky Leslie. Publikace vypráví o následcích, které v chlapci Jessem smrt kamarádky vyvolá. Vhodnost publikace potvrzuje i Věra Vařejková, která se o knize vyjadřuje ve svém díle: *Ladění, časopis pro teorii a kritiku dětské literatury*. Vařejková se zabývá i povahami dvou z hlavních hrdinů knihy. Podle Vařejkové je to právě Leslie, která vnáší do příběhu speciálnost příběhu. Zároveň se i dívka zaslouží o drama knihy, protože v knize umírá zcela nečekaně.¹³⁷

Dívka se svou energetickou povahou snaží pobízet k novému dobrodružství naopak velmi klidného a citlivého Jesseho. Dívka tedy navrhne Jessemu tajemství, které bude sloužit jako utvrzení jejich společného přátelství. Dívka se snaží o vytvoření společné fantazie. „Mohla by to být celá tajná země,“ navrhuje, „a my bychom byli její vládci.“¹³⁸

Název knihy vychází právě z místa, které je vytvořené dětmi jako jejich království, a nazváno právě Terabithia. V království panují pravidla, které si vymyslely samy děti. Jess

¹³⁵ LINDGREN, Astrid. *Bratři Lví srdce*. Ilustroval František SKÁLA, přeložil Jarka VRBOVÁ. Praha: Albatros, 1992. Klub mladých čtenářů (Albatros). ISBN 80-00-00347-3.

¹³⁶ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 151, ISBN 978-80-210-4413-5

¹³⁷ VAŘEJKOVÁ, V. Závaznost vzácného přátelství. *Ladění: Časopis pro teorii a kritiku dětské literatury*, 1999, roč. 4, č. 4, s. 23–24. ISSN 1211-3484

¹³⁸ PATERSONOVÁ, K. *Most do země Terabithia*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1999, s. 39, ISBN 80-00-00728-2.

je povahou introvert a není pro něj lehké si najít kamarády. Pochází z rodiny chudých farmářů a žije s rodiči a dalšími 5 sourozenci. Pro Jesse je velmi důležité přátelství s Leslie a o dívku se nechce s nikým dělit. Cítí silné pouto, které se mu nezískává snadno. Silným mezníkem knihy je tragická smrt Leslie, která přichází zcela nečekaně. Ke smrti došlo v blízkém potoce od bydliště dětí. Jess se nedokáže se silnou ztrátou vypořádat. Zprvu si smrt nepřipouští a snaží se skutečnost vytěsnit. Další fází smířování se se smrtí Leslie je útěk. Jess se domnívá, že když bude utíkat rychle, smrt se vymaže ze skutečnosti. Jess v deseti letech nedokáže pochopit pojetí smrti jako takové. Nedokáže si představit, co se stane s ním, až zemře, natož s kamarádkou Leslie. Jess nedokáže uvažovat o mrtvé Leslie. Teprve až v domě rodičů Leslie si začíná Jess uvědomovat, že Leslie nenávratně odešla. K Jessemu se dostane dárek v podobě výtvarných potřeb od Leslie, ale nedokáže s ním pracovat. Jeho smutek je tak silný, že roste v nenávist pocitu smrti. Jess nerozumí tomu, že Leslie zemřela, a tak je nahněvaný i na dar, který dostal. Dar se rozhodne utopit v potoce, kde Leslie zemřela a v knize je topení daru vyobrazeno jako: "symbolické opakování Leslieiny smrti."¹³⁹

Jess se nedokáže vypořádat se smrtí kamarádky. Stále se mu hlavou honí podobné myšlenky: "Už ji nikdy neuvidí. Ani mrtvou ne. Nikdy. Jak si to mohli dovolit? Leslie patřila jemu."¹⁴⁰ Své chování neskrývá ani před svou rodinou, kdy se velmi netaktně a neadekvátně chová ke své mladší sestře, a dokonce svou sestru velmi silně udeří do obličeje kvůli poznámkám o pohřbu Leslie. Jess se postupem času opět vrací do lesa, kde společně s Leslie vytvořili fantazijní svět zvaný Terabithia. Do lesa vstupuje se svou mladší sestrou a je tentokrát v roli dominantního jedince, kterým byla v minulosti Leslie.¹⁴¹

Šubrtová se zaobírá i etapami, kterými Jess prochází v průběhu příběhu

Dochází k popření a vytěsnění situace, kdy je Jess rozhněvaný na okolí a skutečnost nepřijímá. Druhou fází je konfrontace s realitou, kdy si Jess uvědomí ztrátu kamarádky na sešlosti s rodinou Leslie. V této fázi ale stále přemýšlí o Leslie jako o živé a nedokáže si představit Leslie mrtvou. V samotném závěru knihy se Jess smíří se smrtí Leslie. Leslie byla

¹³⁹ ŠUBRTOVÁ, Milena. *Tematika smrti v české a světové próze pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 154, ISBN 978-80-210-4413-5.

¹⁴⁰ PATERSONOVÁ, K. *Most do země Terabithia*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1999, s. 104, ISBN 80-00-00728-2.

¹⁴¹ *Ibid.*, s. 105

ale pro Jesse tak důležitou přítelkyní, že v jeho paměti je vryta do konce života. Dle Vařejkové jde v příběhu o dva různé příběhy. „Leslie tragicky zahyne a Jess se musí s touto ztrátou vyrovnat. Od zoufalství a pláče ho autorka přesvědčivě vede přes reflektování hodnot, které mu Leslie poskytla, a přes hlubší pochopení společných prožitků až k myšlence, že musí dál vykročit do světa za ně oba. Dá mu příležitost k prvnímu činu: Jess z několika prken staví most do Terabithie a činí v ní královnou sestřičku May Belle.¹⁴²

7.5 Iva Procházková: *Myši patří do nebe*

Jedná se o další vhodnou publikaci pro děti, kterým chceme nastínit a vysvětlit pojem smrti. Vhodnost publikace vidím i v tom, že je v ní vyobrazen motiv života po smrti. Konkrétně prostřednictvím jakéhosi nebe, která utvrzuje čtenáře o žánru pohádky a tím pádem i vhodnosti pro děti. Hlavní postavou publikace je myš Šupito, která umírá pádem ze skály. Příběh se odehrává v ráji a Šupito se dozvídá o úmrtí od svých příbuzných, kteří se již v ráji pohybují. Jedním ze silných momentů jsou rozhovory s příbuznými. Šupito se dozvídá o jejich smrti, o které předtím nevěděl. V knize je opět podobně jak v předchozí zmíněné publikaci *Bratři lví srdce*, nenásilným způsobem popsán ráj, jakožto místo pro odchod po smrti. „Někdo mu říká nebe, někdo zase jinak – na jménu nezáleží,“¹⁴³ Každý čtenář nehledě na své náboženství si zde může odpověď najít sám. Kniha tedy není vyhraněná jedním směrem, a to zvyšuje její šanci dostat se pod kůži více čtenářům. Jak ale zmiňuje Šubrtová, v publikaci *Myši patří do nebe*, jsou patrné prvky křesťanského a hinduistického náboženství. A to konkrétně zobrazením postav ve zvířecí podobě.

Klíčovým motivem v knize je silné přátelské pouto, které je prvotně vybudováno z nepřátelství právě myši Šupita a lišáka Bělobřicha. Lišák byl úhlavním nepřítelem Šupita a pravděpodobně i zapříčinil jeho smrt. Nejprve se tedy Šupito zdráhá a nechce se s lišákem kamarádit. Postupem času se ale stanou neoddělitelnými kamarády a zažívají spolu veškeré dobrodružství. Jejich touha o opětovném životě je ale silná a tak vyslovením přání se ocitají zpět na zemi. Mají ale vyměněné své role, lišák je myšákem a naopak. Po krátké honičce se ptá Bělobřich: „Nevadí ti moje drápy a zuby a... prostě všechno dohromady? Vypadám

¹⁴² VAŘEJKOVÁ, V. Závaznost vzácného přátelství. Ladění: Časopis pro teorii a kritiku dětské literatury, 1999, roč. 4, č. 4, s. 24, ISSN 1211-3484

¹⁴³ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok*. 2. vydání. Ilustroval Markéta PRACHATICKÁ. V Praze: Albatros, 2017, s. 9, ISBN 978-80-00-04614-3.

přece hrozivě! Nemáš ze mě tak trošku strach?“, načež Šupito odpovídá: „Strach? Z tebe? Jsme přece kamarádi!“¹⁴⁴ Jejich touha zanechat si přátelství se tedy vyplnila a příběh končí šťastně. Jediné úskalí vidím v možnosti vrátit se z nebe zpět na svět. V dětech může zanechat zmatek ohledně nemožnosti se vrátit zpět na zem. V publikace je naopak vhodně zobrazen potravní řetězec. Děti se dočtou, že je přirozené pojídání zvířaty jiné druhy. Celá publikace je vedena vesele, což potvrzuje její vhodnost.

¹⁴⁴ PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: ...ale jenom na skok*. 2. vydání. Ilustroval Markéta PRACHATICKÁ. V Praze: Albatros, 2017, s. 102, ISBN 978-80-00-04614-3.